

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный медицинский
университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации
(ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России)
Факультет психолого-социальной работы и высшего сестринского
образования
кафедра клинической психологии

Допустить к защите:
Зав. кафедрой клинической психологии
и педагогики
д.пс.н., профессор Е.С. Набойченко

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ
ВОЗРАСТА 9-11 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Специальность:
37.05.01 - Клиническая психология
Квалификация: специалист

Исполнитель:
студент группы ОКП–601
Нихайчик А.А.

Научный руководитель:
д.пс.н., к.пед.н., профессор
Слободчиков И. М.

Екатеринбург - 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА. 7	
1.1 Особенности построения системы обучения иностранным языкам	7
1.2 Психологические особенности обучения иностранным языкам детей с нормативным интеллектом	14
1.3 Психологические особенности обучения иностранным языкам детей с неосложненной ЗПР	23
1.4 Образно-ассоциативное мышление при изучении иностранного языка	27
2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗНО- АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	39
2.1 Описание выборки и методов исследования.....	39
2.2 Результаты исследования образно-ассоциативного мышления у младших школьников с разным уровнем интеллекта.....	41
3 ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗНО- АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ	48
3.1 Цели, задачи, содержание методики	48
3.2 Результаты обучения иностранному языку детей с разным уровнем интеллекта с помощью образно-ассоциативного мышления	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	68
Приложение 1	74
Приложение 2	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изучение иностранного языка – неотъемлемая составляющая большинства учебных программ средних и высших образовательных учреждений, при этом речь не идет только о гуманитарных специальностях. Представители самых разных профессий (технических, социальных и др.) нуждаются в знании, по крайней мере, одного иностранного языка. Изучение как родного, так и иностранного языков реализуется в рамках междисциплинарного подхода. Одна из актуальных проблем – методология обучения иностранному языку детей в рамках образовательных учреждений (В.П. Белогрудова, Г.А. Китайгородская, И.Л. Колесникова, Т.Ю. Тамбовкина) [1, 23, 44].

В условиях инклюзивного образования в школах наравне с детьми с нормальным уровнем развития обучаются дети с ОВЗ, большая часть из которых имеет задержку психического развития (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, В.Ф. Пискарева) [2, 14, 34].

Современные образовательные методики становятся продуктивнее при наличии творческого компонента в процессе обучения, когда у ученика есть возможность фантазировать, оперировать образами и тп. Умышленно стимулируя и активизируя творческое мышление обучающихся и поощряя их в формировании свободных и подконтрольных ассоциаций, педагог подталкивает к развитию новых ассоциативных и смысловых связей, т.е. закладывает более устойчивую базу для новых знаний (И.П. Волков, А.В. Енин., Т.В. Черниговская) [9, 21, 50]. В связи с этим мы считаем, что наиболее эффективный подход к обучению детей с разным уровнем интеллекта иностранному языку осуществляется с помощью работы с образно-ассоциативным мышлением, поскольку он базируется на творческой и креативной активности, культивирующей мотивацию и интерес к обучению и повышающей объем усвоения различной информации. В нашей работе мы

рассматриваем данный аспект с позиции обучения иностранному языку детей с нормативным интеллектом и с ЗПР.

Объект исследования: образно-ассоциативное мышление у детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта.

Предмет исследования: возможности обучения детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта иностранному языку с помощью образов и ассоциаций.

Цель исследования: выявление эффективности разработанной методики обучения китайскому языку младших школьников с разным уровнем интеллекта.

В рамках данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы обучения иностранным языкам детей с разным уровнем интеллекта.
2. Рассмотреть особенности использования образов и ассоциаций при изучении иностранного языка на примере китайского у детей с разным уровнем интеллекта.
3. Сравнить полученные данные об использовании образно-ассоциативного мышления при изучении китайского языка у младших школьников с разным уровнем интеллекта.
4. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность программы обучения китайскому языку с помощью образов и ассоциаций у младших школьников с разным уровнем интеллекта.

Гипотеза: вне зависимости от уровня интеллектуального развития и уровня освоенности иностранного языка, его понимание и усвоение происходит быстрее и качественнее при использовании в обучении образов и ассоциаций.

Теоретико-методологическая база исследования.

1. Подходы к обучению иностранным языкам в мировой практике (Wolf J., Debyser F., Jarkova T.).

2. Особенности развития психических функций у младших школьников (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Р. Лурия, Н.Я Семаго, М.М. Семаго, Д.Б. Эльконин).
3. Особенности развития детей с ЗПР (Т.А. Власова, М. С. Певзнер, В.Ф. Пискарева).
4. Особенности обучения младших школьников иностранному языку (В.П. Белогрудова, Г.А. Китайгородская, И.Л. Колесникова, Т.Ю. Тамбовкина).
5. Особенности работы образно-ассоциативного мышления (Е.С. Ткаченко, Т.В. Черниговская, V.F. Birkenbihl, J. Honerkamp).

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по теме работы, методы дескриптивной статистики, сравнительный анализ.

Методики исследования: методика «Пиктограмма» по А.Р. Лурии, направленная на оценку уровня опосредованного запоминания (количественная характеристика) и качественной оценки рисунков (символичность, абстрактность, схематичность, конкретность); методика «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии, направленная на оценку уровня кратковременной и долговременной памяти.

Эмпирическая база: в исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллекта и дети с задержанным психическим развитием, обучающиеся в МАОУ СОШ №143, МБОУ-СОШ № 57, МАОУ Гимназия №116 г. Екатеринбург и общим количеством 30 человек.

Теоретическая значимость данной работы заключается в уточнении и дополнении теоретических сведений об использовании образно-ассоциативного мышления при обучении детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта иностранному языку.

Практическая значимость состоит в прикладном характере проделанной работы: данный материал может быть использован психологами и педагогами, работающими в коррекционных и образовательных учреждениях, для обучения

иностранному языку детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Особенности построения системы обучения иностранным языкам

В наши дни мы наблюдаем бурный рост в глобализации самых разных процессов, что подразумевает под собой неизбежность межкультурного взаимодействия. При этом важным становится качество этого взаимодействия, что в первую очередь реализуется через язык, являющийся отражением той или иной культуры. В XXI в. владение одним или несколькими иностранными языками стремительно перерастает в жизненную необходимость. По разным данным, исследователи насчитывают на Земле около 45-47% билингвов, т.е. людей, свободно владеющих своим родным языком и еще одним иностранным [50]. Более того, становится всё более популярным явление полиглоссии (многоязычия). Следовательно, актуализируется рассмотрение проблемы билингвизма и/или полиглоссии с точки зрения головного мозга (развитие и динамика его различных структур и функций при изучении одного или нескольких иностранных языков, которые, в большинстве своем имеют отличные от родного языка грамматические, лексические, фонетические, синтаксические и пр. конструкции).

Методология обучения иностранным языкам на протяжении многих лет практически не изменяла свои цели и задачи. Главная проблема – сформировать наиболее эффективные, рациональные методы обучения.

В исторической ретроспективе можно наблюдать значимость иностранных языков на протяжении тысячелетий. В древнем Египте, Греции, Риме и др. иностранные языки играли по большей части экономическую роль (например, при осуществлении внешней торговли), а также служили для обмена

культурным опытом. Тоже продолжалось и в средневековье, где основными языками для изучения стали греческий и латинский, которые преподавались в школах в рамках государственных образовательных программ. Латинский язык на протяжении многих столетий главенствовал над остальными европейскими языками. В частности, ещё в начале прошлого века в Германии на латинском языке писали и защищали диссертационные работы. Методы, использовавшиеся в преподавании латинского языка, начали экстраполироваться и интегрироваться в преподавание других иностранных языков (преимущественно западно-европейских – немецкий, французский, английский).

С развитием педагогики и методологии преподавания внедрялись различные подходы к обучению иностранным языкам. Долгое время господствовал естественный метод, отвечающий исключительно практическим целям, а именно развитие таких навыков как чтение и говорение на примере простых текстов. Что касается владения языком на свободном уровне – долгое время это являлось прерогативой только высших слоев общества.

С развитием института образования и введением иностранных языков в качестве образовательных предметов обучение проводилось также с помощью естественного метода, на смену которому впоследствии пришел переводной метод, сохранившийся вплоть до середины XIX в. В дальнейшем наблюдалось перманентное соперничество различных методов (в основном между естественным и переводным). Актуальным, как и в наши дни, стоял вопрос касательно применения родного языка при обучении иностранному [1].

Специфика современного образования применительно к иностранным языкам должна осуществляться не только через предоставление учащимся тех или иных знаний, умений и навыков владения иностранным языком, но и возвращать их способности к осуществлению межкультурного взаимодействия с возможностью оперирования различными вербальными и невербальными средствами выразительности. В связи с этим необходимо формировать и расширять возможности самой личности учащихся. Российский педагог А.А.

Вербицкий считает необходимым «выращивание» личностного потенциала у учеников, культивирование навыков критического мышления и возможность эффективно проявлять различные виды активности в социуме. Следовательно, образовательные программы должны включать те компоненты, которые будут стимулировать к развитию обозначенных выше аспектов [7]. Также одной из центральных проблем с точки зрения дидактики является вопрос обучения и развития учащегося, когда процесс овладения специальными знаниями и навыками должен выступать в качестве связующего звена к всестороннему развитию личности [23].

Для реализации обозначенных выше вопросов и проблем необходимо в первую очередь развивать коммуникативную сферу у учащихся, т.е. практическое владение иностранным языком. В связи с этим представляется важным обеспечение коммуникативных навыков, связанных с иностранным языком, в профессиональной среде и развитие таких фундаментальных компонентов, как толерантность и уважение к культурному и историческому наследию стран изучаемых иностранных языков. Благодаря этому у обучающихся может сформироваться готовность к межличностному взаимодействию с носителями того или иного языка.

Резюмируя сказанное выше можно заключить, что коммуникативная составляющая является фундаментом в образовательном процессе при обучении иностранному языку. Некоторые ученые-методисты считают, что данный подход сформировался в 70-е гг. XX в. в Англии в результате реализации поставленных целей касательно освоения иностранного языка как средства коммуникации [24]. Тем не менее российский ученый-лингвист Е.И. Пассов приводит ряд доказательств, опровергающих данное мнение в пользу России, как родины данного подхода. В частности, в своих трудах он отмечает: «Любой грамотный методист, изучавший объективный курс методики, знает, что в России коммуникативность зародилась и начала разрабатываться по крайней мере на 10 лет раньше, чем за рубежом» [32].

Суть коммуникативного подхода – максимальное приближение образовательного процесса к реальной ситуации общения с носителями языка. В качестве воплощения данного подхода в виде конкретных методов рассмотрим такие современные методы как тандем-метод и метод «S.G.» («Les simulations globales»).

Теперь рассмотрим метод «тандема», который появился в Германии в середине 60-х гг. в связи с проведением встреч немецких и французских тинейджеров. По прошествии нескольких лет развилось несколько основных направлений этого метода – коллективное и индивидуальное. При этом, они могут выступать как автономные, так и быть интегрированными один в другой. В случае индивидуального участия в данном методе набор участников происходит через специальные центры, формирующиеся в разных странах. Они осуществляют отбор пар через специальные опросники, учитывающие возраст участника, его основные мотивации, место учебы, пол, актуальный уровень владения языком, а также его увлечения. Сформировавшаяся тандем-пара может сообща совершать постановку целей, задач, содержания и средств взаимного обучения. Некоторые тандем партнеры выбирают неформальную стратегию обучения через общение, просмотр фильмов, слушание подкастов и музыки. Другие дополнительно посещают языковые курсы или организуют занятия, обучая друг друга. Тандем-метод реализуется автономно и подразумевает в основном самостоятельное овладение учебного материала и последующим обменом полученными знаниями со своим партнером, носителем другого языка [3]. Главной целью при этом становится выучить иностранный язык посредством реального взаимодействия с носителем, с его культурой и ценностями [44]. В качестве основных принципов при этом выступают обоюдность и автономность. Принцип обоюдности раскрывается в том, что каждый из участников получает соразмерную затрачиваемым усилиям пользу от интерперсонального взаимодействия. Принцип автономности заключается в том, что каждый участник тандема берет

ответственность за содержание и подход к своему обучению и за конечный результат [44].

По мнению Ю. Вольфа, тандем-метод имеет смысл реализовывать в странах, где преобладает разноязычное население, поскольку в этом случае у людей возникает необходимость выстраивать коммуникацию с носителями разных языков и культур [65]. Это порождает необходимость в достаточно быстром овладении иностранным языком как инструментом межкультурного взаимодействия с учетом той специфической среды и ситуации, где осуществляется процесс коммуникации. Ю. Вольф также отмечает, что во время образовательного процесса существенную роль играет мотивация обучающегося, а также сама преподавательская фигура, которая обладает определенным набором компетенций касательно взаимодействия с учеником, подбором актуального учебного материала и тд.

Тандем-метод – это своего рода попытка понять и узнать партнера по общению, что может базироваться на определенном дидактическом фундаменте (под этим обычно подразумевается проведение занятий, которые максимально приближены к реальной коммуникации с иноязычным партнером).

Коротко охарактеризуем описанные выше теоретические аспекты в практическом применении. На практике возможно формирование тандем партнеров самых разных возрастов. Также существует формат тандем-курсов, где тандем партнеры собираются вместе и общаются под контролем преподавателя (сначала на одном языке, потом на другом). Часто такой формат встреч (когда встречаются люди двух разных национальностей) реализуется с целью проведения различных дискуссий. Это может быть как полноценный курс, так и формат интенсивного обучения (например, марафоны).

Рассмотрим основные средства обучения, необходимые для обучающихся и преподавателей. У обучающихся должны быть различные учебные материалы (учебники, методические указания, список разговорных тем для тандем-встреч), которые помогают структурировать и/или дополнить имеющиеся знания по

иностранному языку и создать определенную опору при взаимодействии с представителем другой культуры и другого языка. Преподавателям необходимо иметь в своем распоряжении набор документов касательно использования тандем-метода (описание, содержание, правила, основные принципы и механизмы). Помимо этого, для всех участников процесса предлагается проведение дискуссионных занятий с использованием специальной литературы.

Таким образом, основная суть тандем-метода – развитие и реализация потенциала участников (тандем партнеров). Он может использоваться как основной для обучения иностранному языку, но чаще его применяют в качестве вспомогательного. Тандем-метод успешно дополняется изучением различной аудио- и видеоинформации, обменом преподавателями и партнерами. Такое взаимное обучение иностранным языкам является эффективным способом развития знаний, умений и навыков, необходимых для успешного овладения иностранным языком для различных целей его применения. Данный метод позволяет успешно реализовывать субъектно-субъектные отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения студентов.

Теперь рассмотрим еще один метод – «S.G.», или «Les simulations globales», или «Simulation», разработанный во Франции в конце XX в. Суть этого метода в стимулировании речевой деятельности обучающихся в ситуации максимально приближенной к реальной. Стимуляция осуществляется через предъявление определенной коммуникативной задачи или проблемы. При этом требуется личностное отношение обучающихся к представленной ситуации [35]. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина дают следующее описание данному методу: «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации» [24]. Эти «воображаемые ситуации» представлены в виде развернутых, усложненных сценариев, т.к. они поддерживают ролевые интеракции на протяжении определенного временного периода. В отличие от сценариев для них нужно большее число участников (например, участие всей учебной

группы). Еще одно отличие состоит в том, что ролевая карточка в «воображаемых ситуациях» регламентирует линию поведения и позицию участника взаимодействия, подсказывает ему возможные варианты решения имеющихся задач. А сценарий оставляет их решение за самим участником, хотя и детализирует особенности ситуации.

Данный метод стимулирует работу воображения, т.к. обучающиеся должны представить моделируемое место. Аудитория, в которой проводится занятие, может на время превратиться в отель, ресторан, туристическое агентство. Суть данного метода в продуцировании воображаемой ситуации и разыгрывание интерперсонального взаимодействия, протекающего вокруг заданной проблемы, задачи. Следовательно, участники данной коммуникации примеряют на себя различные роли и решают какие-либо задачи, актуальные для реального общения с носителями [56].

Сложность и масштабность разыгрываемых ситуаций релевантно изменяется от курса к курсу (если речь идет об использовании данного метода в высших учебных учреждениях), либо же исходя из текущего уровня обучающихся. Ф. Йеш предлагает использовать пространство как реальное место жизни и деятельности персонажей или героев, чтобы осуществить все виды речевой деятельности как в письменной, так и в устной формах [66].

Реализация данного метода может происходить в различных временных формах: от нескольких занятий до полноценного семестра. При этом происходит отказ от традиционного академического учебного материала. Акцент делается на актуализацию свободного самовыражения и творческих способностей обучающегося, и, конечно, формирование и развитие полноценных коммуникативных навыков. Преимущество заключается в прицеле на личность обучающегося, учитываются его интересы, возраст, субъективный пережитый опыт. При этом от обучающегося требуются не только языковые знания, но и умение работать в группе, проявлять свою фантазию и эрудированность. Иными словами, этот метод является междисциплинарным.

В рамках реализации метода «Simulation» Ф. Йеш предлагает различные варианты взаимодействия с визуальным контентом. Как пишет французский ученый-методист, автор известной книги «Les simulations globales, mode d'emploi» (Paris: Hachette, 1996) и учебно-методического комплекса «Café Crème 3», визуальный материал – это идеальная поддержка и опора, чтобы заставить обучаемых заговорить [60]. Для начала преподавательскому составу предлагается сформировать ряд вопросов к картинкам. После этого предлагается ряд заданий: описание картинки в целом, описание конкретных деталей. Затем предлагается работа на активизацию образной сферы. В результате такой подход не только активизирует уже накопленные знания, умения и навыки, но и реорганизует процесс говорения.

Апогеем реализации данного метода может стать написание сочинения в виде эссе. Ф. Йеш предлагает проделывать данный вид работы, начав с описания вещей, запахов, звуков. На начальном этапе эссе пишется индивидуально, затем возможен вариант коллективной деятельности. Приближаясь к реальным ситуациям общения и обеспечивая правдоподобный контекст для иноязычной речевой деятельности, «воображаемые ситуации» способствуют приобщению студентов к жизни в условиях страны изучаемого языка [60].

Таким образом, существуют различные методы, направленные на обучение иностранным языкам. В данном параграфе мы рассмотрели хронологию развития основных тенденций в обучении иностранным языкам в контексте истории, а также проанализировали современные методы обучения на примере тандем-метода и метода «Les simulations globales».

1.2 Психологические особенности обучения иностранным языкам детей с нормативным интеллектом

В процессе обучения иностранному языку достигаются различные цели: практические, образовательные, воспитательные, развивающие и пр. Но

фундаментом является практическая цель, остальные же являются сопутствующими, формирующимися в условиях активной познавательной речемыслительной деятельности обучаемых.

Исходя из положений государственного образовательного стандарта, основными целями в связи с изучением иностранных языков является [48]:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции;
- развитие и воспитание школьников средствами иностранного языка.

Под этими пунктами подразумевается в первую очередь формирование личности обучающегося ребенка, в частности, это расширение границ его языковой компетенции и активизация мотивационного компонента касательно обучения иностранному языку.

Культивирование и улучшение коммуникативной компетенции в сфере иностранного языка вытекает из владения всеми составляющими ее аспектами. Перечень этих пунктов может разниться в зависимости от страны или методологической школы, а также подхода к обучению и роли коммуникативной составляющей в конкретной ситуации. Отечественные ученые лингвисты относят сюда следующие компоненты: речевой (сформированность коммуникативных умений), лингвистический (языковой), социокультурный, компенсаторный (умение пользоваться собственным пережитым опытом речевой активности в сфере иностранного языка для заполнения своих «слабых мест» во владении иностранным языком) и учебно-познавательный [50].

Успехи ребенка в учебной деятельности положительно коррелирует с уровнем его физиологического, интеллектуального и эмоционально-волевого развития. Последний фактор предполагает должный (в соответствии с возрастом) уровень произвольности психических процессов. Ребенку предстоит обучиться адекватно и эффективно реализовывать свои мыслительные процессы (например, аналитико-синтетическая деятельность), а также контролировать и планировать свою активность и принимаемые решения. С помощью этого синтезируется уникальный фундамент для формирования

высокого уровня успешности учебной деятельности и должной гибкости при адаптации к пребыванию в школьной среде.

Таким образом, мы видим, что перечисленные аспекты готовности ребенка к школьному обучению – это определенный уровень психического развития ребенка, который должен согласовываться с учебной программой, адекватной уровню развития конкретного ребенка.

Что касается раннего (младшая и средняя школа) обучения иностранному языку, существуют свои специфические особенности. С. Крашен выделяет два основных подхода к изучению иностранного языка:

- овладение – то есть подсознательный и интуитивный процесс построения системы языка (он должен строиться по подобию того как дети приобретают и формируют речь на родном языке);

- процесс сознательного изучения иностранного языка, когда ученик следит за процессом, познает грамматические и лексические компоненты языка, осознавая то, что происходит [61].

Первый подход наиболее актуален касательно работы с детьми в раннем возрасте, когда мы наблюдаем развитие и главенство произвольных психических процессов. Изначально усвоение речи происходит через произвольное понимание речи на слух (с опорой на наглядно-образное мышление и невербальный канал коммуникации) с последующими попытками реагировать на услышанное. Постепенно ребенок учит воспроизводить определенные смысловые единицы языка [62]. Таким образом, обучение ребенка иностранному языку на начальном этапе (с 4-5-летнего возраста) имеет свою специфику.

Для исследования проблемы психологической готовности детей к подобного рода обучению, обратимся к трудам отечественных психологов и педагогов, таким как: Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Г.М. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Е.Е. Кравцовой, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддьякова, К.Н. Поливановой, Е.О. Смирновой и др.

Некоторые исследователи рассматривают условия, при которых у ребенка-дошкольника должны сформироваться определенные знания, умения и навыки, которые нужны для обучения в образовательных учреждениях. Другие занимаются анализом различных новообразований и изменений в детской психике с учетом требований, которые образовательные учреждения предъявляют детям [4].

Еще один подход к данной проблеме связан с исследованиями, описывающими развитие навыков ребенка для сознательного согласования своих действий с вербальными инструкциями взрослых.

Принимая во внимания исследования Л.И. Божович, определившую два основных параметра готовности ребенка к школе – личностный и интеллектуальный, рассмотрим параметры психического развития ребенка по Л.М. Матвиенко, которые наиболее значимы для успешности раннего обучения в целом:

- мотивационная составляющая, которая включает в себя когнитивные и социальные мотивы обучения;
- формирование и развитие произвольных психических процессов (переход от непроизвольных к произвольным, помощь и стимулирование);
- определенный уровень развития интеллекта [4].

Из этого следует, что основополагающим критерием психологической готовности ребенка к раннему обучению является формирование внутренней позиции ребенка, представляющее его новое по качеству отношение к окружающему миру.

Рассматривая данную проблему, Д.Б. Эльконин описал такие предпосылки к овладению учебной деятельностью как:

- способность детей сознательно подчинять свои действия правилу, которое обобщенно определяет способ действия;
- способность детей ориентироваться на существующую систему правил в конкретной работе;
- способность слушать и выполнять инструкции взрослого;

- способность выполнять работу по заданному образцу [16].

Е.Е. Кравцова рассматривает данную проблему с позиции генетического подхода, формулируя гипотезу о том, что центральным элементом готовности ребенка к школе является утрата непосредственности (описанный Л. С. Выготским феномен, рассматриваемый им как основополагающий поведенческий симптом избыточности игрового этапа развития ребенка) [26].

Н.В. Нижегородцева совместно с В.Д. Шадриковым представили психологическую готовность детей к обучению в виде системы, в которую включены такие важные учебные качества, как мотивы обучения, образное мышление, способность взаимодействовать с учебной задачей, графические навыки, произвольность психических процессов, обучаемость [30].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сформированность обозначенных выше психических составляющих – основа для готовности ребенка к процессу познания окружающего мира в целом и к учебной деятельности в частности. Данный процесс считается первичным, так как нельзя начинать учебный процесс, если нет определенного уровня психического развития [30]. Однако в работах Л.И. Бажович, Д.Б. Эльконина и других представителей школы Л.С. Выготского можно обнаружить исследования, согласно которым обучение стимулирует процессы развития. Это подтверждает и развивает мысль Л.С. Выготского о том, что обучение идет немного опережая развития и стимулирует его, при этом между обучением и развитием однозначного соответствия не выявляется [12].

Большое количество зарубежных психологов и педагогов (например, С. Штребель, Дж. Йирасек, А. Керн и др.), как и отечественных, уделяют существенное внимание проблематике готовности детей к обучению. Они сходятся в мнении с отечественными исследователями в том, что дети, приступающие к обучению в школе, должны быть достаточно зрелыми в интеллектуальном, эмоциональном и социальном плане. При этом, интеллектуальная зрелость рассматривается как умение ребенка дифференцированно воспринимать окружающее его пространство,

использовать произвольное внимание, аналитическое мышление и т.п. Эмоциональная зрелость подразумевает под собой эмоциональную устойчивость и снижение количества проявляемых ребенком импульсивных реакций. Социальная зрелость – формирование потребности у ребенка брать на самого себя роль ученика в социуме (при осуществлении учебной деятельности) [20].

Зарубежные психологи создают различные варианты тестирований, направленных на помощь в определении уровня готовности ребенка к обучению. В качестве примера можно рассмотреть тест школьной зрелости Керна-Йирасека [46]. В данном тесте ребенку предлагается выполнить три следующих задачи: нарисовать мужскую фигуру по памяти, срисовать буквы, а также срисовать группу точек. Тест по характеру его выполнения является графическим, направлен на определение сформированности мелкой моторики рук и координации зрения, что рассматривается как базовые умения для овладения письмом. Помимо этого данный тест помогает определить степень интеллектуального развития ребенка, его способность к подражанию заданному образцу и к концентрации внимания (тут в основном проверяется способность применять произвольное внимание в учебной деятельности). Также к тесту прилагается опросник, выявляющий общий уровень мышления, кругозора и развития базовых социальных навыков. Тест школьной зрелости Керна-Йирасека может использоваться в совокупности с другими методами (беседа, наблюдение, задания на обнаружение определенных знаний, умений и навыков).

Таким образом, проанализировав лишь некоторые работы отечественных и зарубежных психологов, можно обозначить следующие основополагающие аспекты психологической готовности ребенка к обучению:

- личностная;
- умственная;
- эмоциональная;
- волевая;

- физиологическая.

При этом, одним из ключевых компонентов является личностная готовность ребенка к обучению, что предполагает готовность ребенка к принятию новой социальной роли, наделенной специфическими правами и обязанностями. Также сюда включается мотивационный компонент, умение налаживать коммуникацию со взрослыми и сверстниками [45].

Умственная (интеллектуальная) готовность детей к обучению заключается в уровне развития различных процессов мышления (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация) [25].

Также неотъемлемыми аспектами выступают эмоциональная и волевая готовность ребенка к обучению. На данном этапе происходят существенные изменения касательно отношения ребенка к самому себе, что связано с расширением круга жизненных сфер ребенка и его интрапсихической жизни. Перед ребенком открываются собственные переживания, изменяется самосознание ребенка, и, в том числе, самооценка. Волевая же сфера находится в тесной связи с мотивационной сферой ребенка, насколько сформированы его мотивы, а также характерологические особенности. Это связано с тем, что в образовательных учреждениях дети будут вынуждены подчиняться требованиям педагогов и выполнять их. На данном этапе очень важно участие родителей в помощи ребенку, чтобы преодолеть этот непростой период – начальный этап обучения. Важным в формировании волевых качеств имеет культивирование активного отношения к трудностям, формирование мотивации достижения, эффективны копинг-стратегий, умение брать ответственность на себя (сначала с опорой на родителей) [19].

И, наконец, физиологическая готовность ребенка подразумевает под собой его актуальное состояние здоровья, характер динамики физического развития, развитие базовых движений, мелких группы мышц, мелкой моторики рук. Последнее – предтеча к развитию речи, поэтому развитие мелкой моторики у ребенка очень важно (пластилин, конструкторы, собирание пазлов, игра на музыкальных инструментах и др.).

Рассмотрим также индивидуально-психологические особенности младших школьников, которые находятся на начальном этапе обучения иностранным языкам, под которым понимается тот период, который позволяет заложить основы коммуникативных навыков, необходимых для дальнейшего развития и овладения иностранным языком. Именно на данном этапе реализуется методическая система, которая лежит в основе обучения иностранному языку. Это дает возможность преподавателям уже с первых занятий погружаться в нее и осуществлять преподавательскую деятельность исходя из основных положений этой системы. Поэтому немаловажную роль играет поиск эффективных и адекватных (в соответствии с уровнем развития детей) методик обучения иностранному языку.

Перед тем как перейти в среднюю школу ребенок должен научиться строить свои рассуждения, анализировать, сопоставлять и использовать другие процессы мышления. Младший школьник проходит путь от анализа конкретных предметов и явлений, до анализа связей и отношений между ними. Под конец младшего школьного возраста должна сформироваться способность к рефлексии благодаря развитию теоретического мышления [57].

Важную роль играет развитие наглядно-образной памяти. Ребенок начинает активно запоминать предметы, лица, картинки, но хуже обстоит ситуация с запоминанием определений и объяснений, который не всегда имеют опору на реальный объект. Поэтому на данном этапе запоминание происходит в основном механическим путем за счет многократного повторения без осознания смысла (поскольку младший школьник еще недостаточно хорошо владеет речью и ему проще заучить что-либо дословно, чем выразить мысль своими словами). Постепенно роль осознанности возрастает, ребенок переходит к использованию произвольности психических процессов [55].

Волевой компонент у младших школьников находится в зачаточном состоянии и требует дальнейшего развития и совершенствования. В этом возрасте ребенок может концентрировать внимание только на том, что ему

интересно и вызывает эмоциональный отклик. Следовательно, учебные материалы должны быть наглядными, простыми и красочными.

Дети младшего школьного возраста зачастую импульсивны, действие опережает анализ ситуации, им трудно долго идти к цели или прорабатывать программу действий и следовать ей [58]. Также для детей данного возраста характерна капризность и упрямство, которые они транслируют в качестве протеста против требований, предъявляемых им школой и взрослыми. Постепенно, с формированием навыков волевой регуляции, дети начинают контролировать свои поступки.

К концу обучения в начальной школе ребенок изменяет свое первоначальное отношение к учебной деятельности. Если в первом классе интерес сосредоточен на процессе выполнения интересного задания, то в четвертом внимание будет уже сосредоточено на достижении определенного результата (это особенно проявляется если имеет дело соревновательный компонент). Появившийся интерес к результату учебной деятельности в свою очередь порождает интерес и потребность в приобретении новых знаний, которые подкрепляются ощущением удовлетворения от достигнутых целей [67].

Процесс обучения для младших школьников – ведущая деятельность. С приобретением новых знаний, умений и навыков ребенок получает качественно новый социальный статус и интересы, меняется прежний привычный образ жизни. Также на данном этапе у детей повышается физическая выносливость и работоспособность, однако утомляемость также остается на высоком уровне. Ребенок достаточно быстро может уставать от переизбытка эмоций во время занятий и других мероприятий.

Ребенок начинает интересоваться своим окружением (люди, предметы, явления) и постепенно отходит от фантазийного мира, в котором существовал раньше. Его начинает интересовать не только он сам, но и опыт и переживания других людей. Происходит активное расширение кругозора. Непосредственно детские реакции, капризы и импульсивность начинают проявляться в

обстановке, где ребенок свободен и менее напряжен от давления внешней среды (вне школы). Ребенку нравится всё новое и неизвестное, при этом он еще не может долго сосредотачиваться на чем-то одном, перескакивая с одного на другое. В восприятии некоторых чувств и эмоций у детей этого возраста может происходить искажение реальности [63].

Младший школьный возраст – это также период формирования моральных ценностей и норм. Ребенок начинает проявлять сочувствие и жалость, готов прийти на помощь. Однако это происходит не всегда. В двух одинаковых ситуациях ребенок может как прийти на помощь, так и проигнорировать ситуацию, поскольку морально-нравственные ценности еще не устоялись в психике. Тем не менее ребенок прислушивается к собственным переживаниям и на основе этого может дифференцировать, что «хорошо», а что «плохо» [63].

Таким образом, данный период один из самых важных этапов развития ребенка в школьном периоде. Именно для этого возраста характерно развитие необходимых базовых знаний, умений и навыков, помогающих ребенку в развитии в перспективе. Основной задачей взрослых, родителей и других значимых для ребенка фигур – формирование и поддержание благоприятных условий для всестороннего развития ребенка.

1.3 Психологические особенности обучения иностранным языкам детей с неосложненной ЗПР

Для задержки психического развития (ЗПР) характерно замедление темпа психического развития в течение онтогенеза с доминированием по большей части психического (а в некоторых случаях и психофизического) инфантилизма, который связан с нарушениями в работе эмоциональной сферы.

Согласно Т.А. Власовой и М.С. Певзнеру в формировании ЗПР участвуют два основных механизма [33]:

- недоразвитие эмоциональной сферы (неосложненный и осложненный психический и психофизический инфантилизм);

- влияние нейродинамических, в первую очередь стойких астенических и церебрастенических, состояний.

К основным причинам формирования психического и психофизического инфантилизма относят перенесенные в раннем детстве инфекционные, метаболические, токсико-дистрофирующие нарушения. Патогенетический аспект данного расстройства связывают с замедлением темпа созревания лобных систем.

К причинам ЗПР, которая обусловлена стойкими церебрастеническими состояниями, основная роль относится к функциональной недостаточности нервной системы, которая приводит к различным нарушениям умственной сферы из-за высокого уровня психической истощаемости, низкого психомоторного тонуса, а также явлений психофизической заторможенности или, напротив, гипердинамии.

Здесь акцент делается на следующих основных аспектах, которые детерминируют замедление темпа психического развития:

- недостаточная зрелость эмоционально-волевой сферы, что приводит к торможению развития мотивационной сферы (иерархии мотивов) и целенаправленности интеллектуальной активности;

- роль нейродинамических нарушений, которые затрудняют активную работу когнитивной составляющей.

Создание специальных экспериментальных учебных учреждений для детей с ЗПР образовало необходимость в разработке специальных критериев отбора в подобные учреждения. Так, в специальных школах должны обучаться дети с выраженной задержкой психического развития, тогда как дети с более легкими формами могут получать образование в обычных школах (однако в этом случае подразумевают наличие индивидуального подхода к таким детям).

Для детей с ЗПР характерен низкий уровень подготовки к изучению иностранных языков, что связано с недостаточными возможностями разностороннего восприятия, несформированностью сферы образов и представлений, слабой связью между речевыми и неречевыми компонентами, а

также низким уровнем развития когнитивных процессов (памяти, мышления, речи) [18].

Трудности усвоения иностранных языков у детей с ЗПР связано с следующими особенностями их развития:

- низкий темп усвоения лексики и синтаксиса и трудности использования этих аспектов языка в речи;
- трудности при аудиоравнии (слушание и понимание речи на иностранном языке);
- низкий темп усвоения форм речи, представленной в формате диалога.

Для овладения иностранным языком необходимо развить необходимые навыки речевой активности: чтение, говорение, слушание. Развитие письменной речи применяется для закрепления лексических и грамматических сторон языка и улучшения навыков чтения и устной речи [36].

На начальных этапах обучения доминирующую роль играет мотивационный компонент к изучению иностранного языка, а значит, необходимо уделить особое внимание именно этому аспекту: подготовить необходимый материал, который будет способствовать решению этой проблемы.

Если обучение иностранному языку начинается с алфавита, то нужно исходить из уровня когнитивных способностей учеников. Например, не предлагать сразу весь алфавит, а растянуть его изучение, предъявляя на каждом уроке лишь по несколько букв с последующим их закреплением. При этом рекомендуется использовать разного рода визуальные стимулы, направленные на обнаружение и распознавание букв в качестве отдельных единиц, а также включенных в слова или простые предложения. В целом обучение алфавиту и звукам должно проводиться в игровой атмосфере с элементами соревнования. Таким способом происходит постепенная подготовка учеников к такому важному процессу, как чтение.

Следует также сделать акцент на подборке текстов для чтения. Тексты не должны быть перегружены, включая в себя только необходимый лексико-

грамматический минимум (например, исключить из текста слова, которые редко употребляются в жизни). Также можно использовать интернациональные слова, чтобы детям было легче их распознать (включается важный процесс догадки, что в конечном счете усиливает мотивационный компонент) и включиться в рабочий процесс. Помимо работы с самим текстом нельзя забывать об обязательном включении соответствующих содержанию иллюстраций.

Существует несколько основных методов обучения чтению на иностранном языке [8]. Однако для детей с ЗПР следует использовать методику обучения чтению с полным охватом содержания. Сюда входит предварительный разбор новой лексики (выписываются и объясняются незнакомые слова, которые есть в тексте), сопровождаемый дополнительным визуальным материалом для лучшего усвоения.

Также обучение иностранному языку необходимо проводить по четко структурированным тематическим разделам [14]. Если количество лексического и грамматического материала сокращается, то тематические разделы практически не изменяются. Также многие темы эффективно отрабатываются в сюжетно-ролевых играх.

Детям с ЗПР при обучении иностранному языку на первое место нужно ставить задачи по развитию их когнитивных процессов (памяти, мышления, речи, внимания), а также по обогащению их знаниями об окружающем мире при помощи средств иностранного языка. То есть процесс обучения строится вокруг общего, всестороннего развития ребенка [2].

Иностранный язык усваивается не только за счет овладения обучающимися соответствующих знаний, умений и навыков. Этот процесс приводит и к изменению личности в целом, стимулируя развитие:

- психических, эмоциональных и творческих способностей;
- коммуникативных навыков (умение работать совместно в парах, группах, находить партнера и устанавливать с ним контакт, искать общие точки соприкосновения);

- языковых способностей, «чувствительности» к языку;
- чувства осознания себя как личности, принадлежащей к определенному культурному и языковому сообществу;
- интереса к другим языкам, культурам (в том числе через это может проявиться и интерес к своему языку и культуре).

Содержательный компонент преподавания иностранного языка необходимо определять исходя из когнитивных и коммуникативных интересов и потребностей детей с ЗПР, а также с учетом их возрастных особенностей [34].

Таким образом, процесс овладения иностранным языком может сформировать у детей с ЗПР такие личностные качества, которые являются важными в развитии его навыков к вербальному и невербальному общению и взаимопониманию с внешней средой (причем независимо от того на каком языке происходит общение). Роль учителей в этом процессе заключается в формировании и поддержании внимательного отношения к каждому ребенку с ЗПР. Таких детей нужно воспринимать такими какие они есть, уважать их, поощряя даже незначительные успехи. При этом уделяется внимание развитию личности такого контингента учеников в рамках личностно-ориентированного подхода. Рабочий процесс требует усидчивости от учителя, поскольку необходимо ежедневно участвовать в исправлении и развитии познавательных процессов у детей с ЗПР.

1.4 Образно-ассоциативное мышление при изучении иностранного языка

Мышление представляет собой процесс, протекающий в психике и служащий для отражения окружающей действительности. Это высшая форма когнитивной активности человека. Мышление преобразует субъективные образы отраженных объектов (их смысл и значение) в сознании. Это необходимо для решения различного рода противоречий, формирования целей и эффективных средств их достижения, а также для познания и раскрытия

сущности объективной реальности. Всё это осуществимо при условии наличия направленности на решение противоречий, которые объективно свойственны реальным мыслительным предметам. В развитии мышления очень важная роль отводится пониманию (людьми друг друга, средств и предметов их совместной жизнедеятельности) [37].

По мнению советского физиолога Л.Г. Воронина, мышление – это «работа мозга, в результате которой человек может при помощи слов и образов представить и выразить самые различные состояния своего организма и свое отношение к реально существующим и мнимым предметам и явлениям действительности» [10]. В данной дефиниции есть указание на психологический механизм речевого мышления: «при помощи слов и образов». Следовательно, речевое мышление – это словесно-образный процесс, в котором оба аспекта сливаются в единое функциональное целое.

В контексте данной выпускной квалификационной работы мы будем рассматривать мышление в качестве процесса, который протекает во внешнем и внутреннем плане. Внешний план можно рассматривать с различных сторон: как составная часть когнитивной деятельности, как одна из его психических функций, как некий абстрактный механизм, а также как способ переработки информации. С этой позиции мышление можно определить как «процесс решения проблем, который выражается в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата» [68]. Следовательно, мышление можно представить как процесс, направленный на решение различных проблем, задач, а также на процесс обнаружения и переработки информации из окружающей действительности.

Мышление, как процесс внутренний, рассматривался еще И. М. Сеченовым, который описывал его следующим образом: ««...в основе актов мышления, содержанием которых является сравнение, наблюдение не открывает ничего, кроме частого возбуждения чувствующих снарядов и связанной с ним репродукции предшествовавших сходных впечатлений с их двигательными последствиями» [41]. Согласно И.М. Сеченову механизм этого

единства кроется как в филогенезе (процесс чувствования стимулирует движение, а движение в свою очередь совершенствует и развивает чувствование), так и в актогенезе (чувствование регулирует движение, а движение дифференцирует чувствование).

Рассмотрим проблему образа, играющего важную роль в мыслительных и других когнитивных процессах. В рамках физиологии мозга существуют некий континуум с крайними точками в виде образа и понятия, где расположены «клеточные ансамбли и последовательности разных уровней, отвечающие более узким и более широким классам объектов» [53].

С одной стороны, образ можно рассматривать на процессуальном плане, где всем психическим образованиям (предметные образы, цели, смыслы, понятия) присущ идентичный процесс развития и идентичную форму проявления (симультанно переживаемые образования, обозначающиеся общим термином – образ). Другой план представлен объектной рефлексией, в которой образы рассматриваются как обладающими разным отражательным генезисом. С этой позиции они рассматриваются объектно, в качестве отличных друг от друга образований.

В контексте процессуального плана актуальным становится решить проблему о том, как образы порождаются в сознании – эмпирическим путем (житейские понятия, смыслы) или посредством специального обучения (научные понятия). Также важно и то, в какой степени они переживаются человеком в его деятельности и ложатся в основу образного-вербального механизма речевого мышления. Понимание же механизмов работы объектной рефлексии может решить проблему того, как с минимальными тратами усилий и временных ресурсов обеспечить присвоение человеком (в процессе образования и обучения) историко-социального опыта, который зафиксирован социумом в содержательных формулах в виде выводных отрефлексированных понятий, знаний, смыслов.

Таким образом, как обобщающее понятие, образ – это представленная в психике репрезентация окружающей действительности, которая динамична и

изменяема во времени (факты, ситуации, смыслы, отношения, характеристики, схемы, понятия).

Еще одним значимым компонентом образно-ассоциативного мышления является его ассоциативный аспект. Ассоциация (от лат. *associatio* – соединение) – это связь между дифференцированными психическими актами (чувствами, мыслями, представлениями), в процессе реализации которой при определенных условиях один акт инициирует действие другого [49].

Ассоциативная сторона мышления способствует пониманию пространственно-временных отношений, осмыслению причинно-следственных связей между различными явлениями, расширению кругозора и мировоззрения. Данный механизм может играть важную роль в процессе обучения. Эффективность ассоциативного мышления при обучении достигается в том случае, когда учебный материал возможно сопоставить с уже присутствующим в психике ассоциативным образом. Если такая связь происходит, можно достичь долговременного запоминания любой информации. Следовательно, ассоциативное мышление способствует улучшению мнемических процессов, в частности, улучшая результативность процесса запоминания. Отражение окружающей действительности посредством восприятия неизбежно затрагивает работу воображения, психика «связывает» новый объект с уже знакомым и имеющимся в опыте образом. Однако человек обладает относительно ограниченным кругом понятий, поэтому ассоциативное мышление не всегда может быть эффективным. Тем не менее, его возможно развивать, повышая эффективность его работы и расширяя сферу применения. Данную проблематику рассматривали различные отечественные психологи – А.В. Брушлинский, Д.Б. Юогоявленская, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, а также зарубежные – В. Вундт, Г. Спенсер, М. Вертхаймер, К. Дункер, В. Келлер, К. Патрик и др.

Ассоциативное мышление не имеет единой конкретной дефиниции из-за своей специфики. Ряд ученых рассматривают этот механизм, как мышление, которое основывается на умении выделять существенные признаки предметов и

явлений, идентифицировать связи между разрозненными представлениями (когда одно из них инициирует вовлечение другого) [40]. Другие исследователи рассматривают ассоциативное мышление как важную компетенцию, которой должен обладать человек, особенно если он хочет сформировать какие-либо профессиональные знания, умения и навыки. Данный процесс лежит в основе деятельностного компонента интеллекта.

Зарубежные психологи, педагоги, представители других социальных профессий нередко апеллируют к феномену ассоциативного мышления. Они рассматривают его как вариант активного подхода к обучению (активен сам субъект обучения). В данном контексте ассоциативное мышление представляется как процесс соединения одних мыслей, представлений или идей с другими. Такой тип мышления эффективен в творческой, проективной активности. Помимо этого, ассоциативное мышление актуализирует работу восприятия, памяти, а также понимания.

Также некоторые исследователи в качестве одной из разновидностей ассоциативного выделяют радиантное мышление, механизм работы которого построен на развитии мыслей, идей, ассоциаций от какой-либо центральной мысли, концепции. Примером использования радиантного мышления могут служить ментальные карты британского психолога Т. Бьюзена, направленные на достижение «интеллектуальной свободы» и влияющие на качество когнитивной деятельности, в частности, Т. Бьюзен говорит о том, что: «Применяя интеллект к собственно познанию интеллекта, мы в состоянии разработать новые способы мышления – гораздо более эффективные, нежели традиционные, широко распространенные в современном мире [5].

Одним из важных условий формирования ассоциативного мышления является осознание важности осуществления собственно мыслительной деятельности, задействуя при этом различные психические функции. Чем насыщеннее и разнообразнее выстраиваемые цепочки ассоциативных представлений, тем более широким становится диапазон возможностей у ученика.

Лингвистические науки активно изучают различные концепты. С позиции методики обучения иностранному языку такой концепт можно представить в виде системного образования, в которое включены ассоциации, импликации, коннотации, связанные с данным понятием и известные носителям языка [6]. О важности рассмотрения концептов в целях дидактики говорят многие исследователи: Н.И. Курганова, А.М. Лесохина, Н.Л. Мишатина, И.Ф. Савельева, Н.А. Сухова, С.А. Сотникова, Л.П. Халяпина, Л.П. Тарнаева, А.Н. Шамова, С.В. Чернышова и др. На сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к формированию новых подходов, которые связаны с исследованием концептов, например, концептно-системный [6] и концептный [51].

Задача обучения иностранным языкам – не только исследование лексических единиц, но и понятий и смыслов, вкладываемых носителями языка в те или иные слова. Нередко в одно и то же слово представители разных языков (а, следовательно, и культур) вкладывают отличный друг от друга смысл.

Чтобы иметь возможность понимать и усваивать структуры иноязычных концептов, значений и интерпретаций применяются различные методы: анализ словарных статей, рассмотрение контекстуального использования слов-репрезентантов концепта. Также эффективным методом для обнаружения образных характеристик концептов является такой психолингвистический метод, как ассоциативный эксперимент. Выявление ассоциативного значения слова посредством ассоциативного эксперимента дает возможность резюмировать особенности функционирования конкретных слов и понятий такими, как они представлены в сознании носителей языка, в иноязычном обществе и культуре.

В психолингвистике ассоциативный эксперимент представляет собой способ выявления ассоциаций, которые сформировались и закрепились у индивида в его прошлом опыте. В научной литературе представлены данные

касательно трех видов такого эксперимента: свободный, направленный и цепной. Сама процедура проведения проста в своей реализации.

Суть свободного ассоциативного эксперимента заключается в том, что испытуемым дается слово-стимул, на которое они должны предъявить свои слова-реакции. Это дает возможность выявить определенные психологические взаимосвязи между словами, проанализировать их субъективную важность для носителя языка, поскольку ассоциации по своей сущности являются языковыми синтагматическими взаимосвязями слов. Направленный ассоциативный эксперимент подразумевает под собой, что испытуемый вербализирует свою реакцию на стимульное слово не случайно пришедшим в его сознание словом. Испытуемому задается определенная область или категория слов, которые он может использовать. Например, подобрать существительное к данному глаголу. И наконец, цепной ассоциативный эксперимент подразумевает, что испытуемым необходимо в течение некоторого времени (обычно несколько минут) озвучивать абсолютно любые слова, которые поставляет их сознание (также возможно интегрировать и цепной эксперимент). После проведения данной процедуры экспериментатор анализирует полученные данные. Так, в работах А.Н. Леонтьева описывается структурный анализ ассоциативного ряда [15].

Для изучения концепта ассоциативный метод служит помощником по обнаружению образных характеристик, закрепленных в сознании носителей языка. Также необходимо отметить, что испытуемым может предлагаться написание ассоциаций, которые пришли им на слово-стимул. После анализа этих данных получают сведения о частотности имеющихся реакций на определенное стимульное слово. Исходя из этого можно описать наличие взаимосвязи данного понятия с другими словами и его смысловой составляющей в языке. Несмотря на относительную простоту проведения ассоциативного эксперимента, интерпретация полученных данных является сложной задачей. Частота обнаруженных однотипных реакций на определенное стимульное слово может свидетельствовать об общем понимании смысла

концепта, который сформирован в сознании носителей языка и является специфичным для той или иной культуры и общества.

Процессы протекания образно-ассоциативного мышления неразрывно связаны с таким когнитивным процессом как память. Изучению общей проблематики механизмов памяти были посвящены труды таких знаменитых психологов, как Л.С. Выготский [12], А.А. Смирнов [42], П.И. Зинченко [22], Е.Н. Соколов [43], А.Р. Лурия [28], В.Я. Ляудис [29], В.В. Давыдов [17], А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова [11].

Развитие и тренировка мнемических процессов у обучающихся выступает важным фактором для повышения эффективности обучения [31] и развития мышления [51]. Разработка методик по развитию и тренировке памяти обучающихся главным образом заключается не в нейрофизиологической и психофизиологической специфике, а в проблеме психологического и педагогического характера, поскольку данные приемы должны становиться частью методологии в образовании.

Современная психо- и нейрофизиология выделяет различные виды памяти:

- моторная (связана со способностью усваивать и воспроизводить различные движения);
- образная (способность к усвоению и воспроизведению чувственных образов предметов и явлений, при этом в зависимости от ведущего анализатора, принимающего сигналы, выделяют слуховую, зрительную, обонятельную, осязательную и др.)
- смысловая (способность к усвоению и воспроизведению мыслей, понятий, умозаключений);
- эмоциональная (связан с чувственным восприятием внешней среды, включая вызывающие различные чувства предметы и явления).

Также важную роль играют логическая и ассоциативная память.

Одним из высокоэффективных механизмов систематизации и усвоения информации в памяти является ассоциация. Современная педагогика использует этот механизм при обучении, основываясь на различных

результатах исследований памяти. Акцент на физиологический механизм обработки и запоминания информации был сделан такими исследователями как Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцекер. Концепция обобщенных ассоциаций была предложена П. Шеваревым. Помимо этого, огромное значение для данной проблемы играет развитие нейронаук и психолингвистики (А. Лурия, Т.В. Черниговская, Дж. Ричардсон и др.).

Ассоциации в большинстве случаев связаны с образным мышлением и могут появляться без каких-либо ограничений, исходя из пережитого индивидом чувственного опыта. Однако появление ассоциаций также может быть подконтрольным [50, 54]. Ассоциации, поддающиеся контролю, могут возникать, в процессе таких заданий, в которых заранее дается инструкция, очерчивающая конкретную область, в которой возможно развернуть ассоциативный процесс, например «синонимы-антонимы», «часть – целое» и т.п.

В процессе обучения иностранному языку будет эффективным использование обоих типов ассоциаций. Также существует понятие «медиатор», под которым в данном контексте понимают различные вспомогательные стимулы, элементы, которые взаимосвязаны либо опосредуют запоминаемые объекты [38].

Возникновение ассоциаций – механизм, который обсуждается в научной сфере достаточно давно. Психологи, лингвисты, педагоги на сегодняшний день уже имеют представление о роли ассоциаций в процессе познания и систематизации знаний, а также влияния ассоциативных связей на построение картины мира человека. Тем не менее потенциал ассоциаций, как способа усвоения и запоминания различной информации, еще недостаточно раскрыт и описан как в теории, так и на практике.

Эффективность применения ассоциаций не только в образовательной сфере, но и в контексте развития творческих способностей доказана [47, 59], однако на практике использование творческого компонента по-прежнему остается на низком уровне.

Британский эксперт в области образования, развития креативности и инновационного мышления К. Робинсон считает, что: «творчество сейчас настолько же важно, насколько важна грамотность, и мы должны придать творчеству соответствующий статус» [64].

Умышленно стимулируя и активизируя творческое мышление обучающихся и поощряя их в формировании свободных и подконтрольных ассоциаций, педагог подталкивает к развитию новых ассоциативных и смысловых связей, т.е. закладывает более устойчивую базу для новых знаний. Для данного приема существует специальный термин «ассоциативная закладка», под которой понимают способ удержания ассоциации. Это означает, что ассоциативные и смысловые связи преднамеренно возникают и фиксируются в виде устойчивого, перманентного комплекса. Далее этот комплекс закрепляется в памяти за определенной информацией, действием или образом. Следовательно, «ассоциативная закладка» упорядочивает информацию из внешней среды, чтобы при её «открытии» стимулировать появление всего массива ассоциаций, связанных с данной закладкой.

Выводы по первой главе.

1. Потребность во владении иностранными языками существует на протяжении многих лет. В настоящее время знание одного или нескольких иностранных языков и возможность межкультурного взаимодействия становится необходимым условием при реализации профессиональной деятельности в самых разных направлениях. Соответственно актуальная проблема заключается в формировании методологии обучения иностранным языкам, начиная с детского возраста. Существуют различные подходы к обучению иностранным языкам. Из-за важности межкультурного взаимодействия акцент делается на формирование коммуникативных навыков. В частности, активно применяется «тандем-метод» построенный на языковом обмене с носителем языка, а также метод «Les simulations globales»,

направленный на стимулирование речевой деятельности при погружении в максимально приближенной к реальности языковую ситуацию.

2. Психологические особенности обучения иностранному языку детей с нормативным интеллектом формируются на основе требований государственного стандарта обучения (развитие иноязычной компетенции, а также развитие и воспитание школьников средствами иностранного языка). Эффективность при этом исходит из готовности ребенка к обучению (интеллектуальный, эмоциональный, социальный аспект), где основным параметром становится формирование произвольности психических процессов. Неотъемлемой составляющей является мотивационный и эмоционально-волевой компонент личности ребенка. Дети с нормативным интеллектом проходят два этапа в обучении иностранному языку. Первый – интуитивное, подсознательное освоение языка, что приближено к овладению родным языком. Второй этап – сознательный процесс усвоения лексических и грамматических аспектов языка.

3. Психологические особенности обучения иностранному языку детей с ЗПР строятся на особенностях их психического развития. Основной проблемой становится специфика когнитивной деятельности у таких детей, нарушающаяся из-за высокого уровня истощаемости психических процессов, низкого психомоторного тонуса и психофизической заторможенности (либо, напротив, гипердинамии). Исходя из этого обучение должно строиться на формировании мотивационного компонента на начальных этапах, избегании когнитивной перегрузки, а также создании четко структурированных тематических разделов в образовательной программе.

4. Одна из возможностей обучения иностранному языку детей с разным уровнем интеллекта – работа с образно-ассоциативным мышлением. Образы представляют репрезентации окружающей действительности в психике. Ассоциации осуществляют связь между дифференцированными психическими актами (чувства, мысли, представления). Таким образом, образно-ассоциативное мышление способствует лучшему пониманию

пространственно-временных отношений и причинно-следственных связей, а также расширению кругозора и мировоззрения ребенка. В контексте обучения такой подход помогает эффективно сопоставлять новую информацию с уже присутствующими в психике образами.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Описание выборки и методов исследования

В обследовании приняло участие 30 детей – учащихся начальных классов средних образовательных школ города Екатеринбурга. Возраст от 9-11 лет. Средний возраст 9,6 лет. Для определения объема выборки мы ориентировались на условие, согласно которому выборка должна составлять не менее 30 человек. Диагностика проводилась 2 раза в неделю с 14:00 до 15:00 в онлайн-формате через программу Zoom. Для исследования подбирались дети с нормальным уровнем интеллекта и дети с задержанным психическим развитием обучающиеся в МАОУ СОШ №143, МБОУ-СОШ № 57, МАОУ Гимназия №116 г. Екатеринбург. Также была сформирована контрольная группа из 10 детей, из которых 3 детей с задержанным психическим развитием, а 7 имеют нормативный уровень интеллекта.

Для выявления особенностей образно-ассоциативного мышления оценивались состояния процессов мышления и памяти. В данном исследовании применялся вариант патопсихологического обследования адаптированный для детей младшего школьного возраста Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [39].

В начале обследования экспериментатор знакомился с детьми, формировал у них мотивацию и положительный настрой для прохождения диагностики и последующего обучения иностранному языку.

Для обработки данных были использованы методы математической статистики. Для расчета статистических методов была использована программа Statistica 10.

В данном исследовании были применены следующие психодиагностические методики: «Пиктограмма» (для всех детей) (по А.Р. Лурии), «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) (для детей с ЗПР в экспериментальной группе).

Исследование опосредованного запоминания с помощью методики «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) [39]. Целью данной методики является выявление особенностей опосредованного запоминания и специфики мыслительной деятельности детей. Помимо этого, данная методика представляет значительно более широкие возможности для исследования ассоциативного и образного процесса самостоятельной продукции ребенка. Данная методика доступна для проведения, начиная с 8-9-летнего возраста испытуемых. Процедура проведения методики не требует специализированного тестового материала. Детям предлагается лист бумаги (формата А4) и простой карандаш (по возможности твердо-мягкий – ТМ). Далее дается инструкция: «Сейчас вам нужно будет выполнить небольшое творческое задание. Возьмите, пожалуйста карандаш и лист бумаги. Я буду называть слова или словосочетания, а вам нужно нарисовать что-нибудь такое, что поможет их запомнить. Можно рисовать как получится, всё что угодно, но нельзя использовать буквы и цифры». Экспериментатор называет от 7 до 10 слов или словосочетаний, давая детям время на то, чтобы сделать рисунок. После чего (через 30-60 минут) детям предлагается подписать их рисунки теми словами или словосочетаниями, которые были названы экспериментатором.

Методика «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) проводилась дважды в рамках проведения программы обучения иностранному языку. В первый раз детям был предложен следующий список слов: веселый праздник, тяжелая работа, развитие, ужин, смелый поступок, болезнь, счастье, разлука. Во второй: дружба, темная ночь, мысль, справедливость, сомнение, теплый ветер, обман, богатство.

Методика «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) используется для определения объема и скорости слухоречевого запоминания определенного

количества слов и для объема отсроченного воспроизведения (стандартно предъявляется 10 слов) [39]. Также данная методика дает дополнительную информацию о доступности целенаправленной и длительной работы ребенка со слухоречевым материалом, доступна для проведения с 7,5-8-летнего возраста. Процедура проведения методики не требует специального тестового материала. Детям предлагается следующая инструкция: «Сейчас мы будем запоминать слова. Слушай внимательно. После того как я произнесу все слова, ты их мне повторишь так, как запомнил, в любом порядке. Постарайся запомнить как можно больше слов». При этом слова зачитываются четко и медленно (с паузами в 0,5-1 секунду). Таким образом экспериментатор делает 4 повторений одних и тех же слов (подряд). Через 40-50 минут ребенку предлагается вновь вспомнить и назвать эти слова.

Методика «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) проводилась дважды в рамках проведения программы обучения иностранному языку. В первый раз детям был предложен следующий список слов: стол, дом, кот, звон, хлеб, брат, боль, окно, звук, ночь. Во второй раз: лес, хлеб, окно, стул, вода, конь, гриб, игла, мед, огонь.

2.2 Результаты исследования образно-ассоциативного мышления у младших школьников с разным уровнем интеллекта

Одной из задач данной работы является рассмотрение особенностей использования образов и ассоциаций при изучении иностранного языка на примере китайского у детей с разным уровнем интеллекта.

В исследовании приняли участие 17 мальчиков и 13 девочек в возрасте от 9 до 11 лет, средний возраст 9,6 лет.

Результаты выполнения методики «Пиктограмма» по А.Р. Лурии анализировались с помощью следующих показателей.

Количественная характеристика (количество опосредованно запомненных слов или словосочетаний).

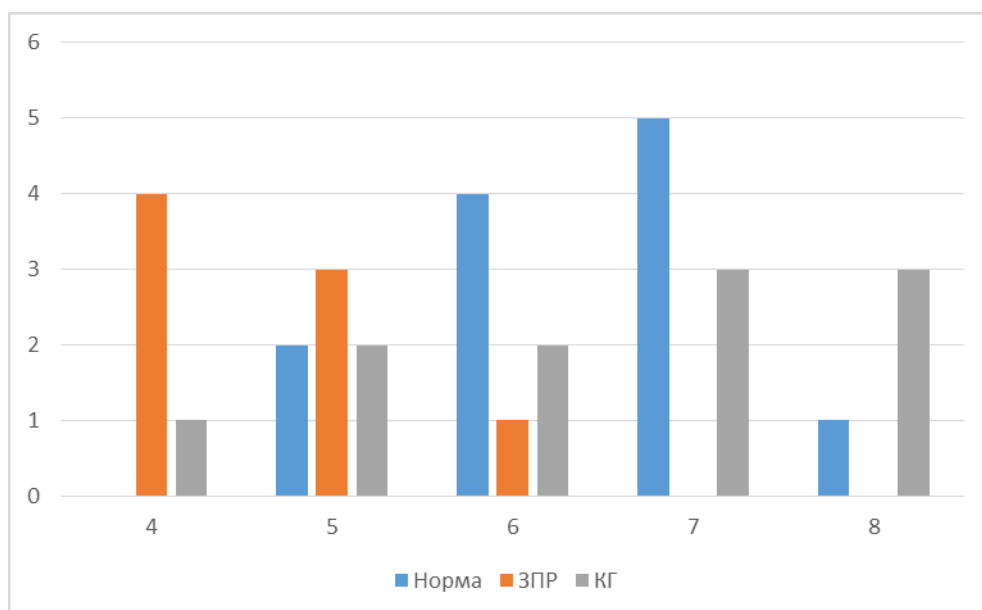


Рисунок 1. График распределения запомненных слов по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) у детей экспериментальной группы с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием, а также у детей контрольной группы.

Как видно из данного графика, дети из экспериментальной группы с нормальным уровнем интеллекта имеют нормативные значения по количеству опосредованно запомненных слов или словосочетаний [39]. В экспериментальной группе у детей с задержанным психическим развитием наблюдается преобладание низких значений по данному признаку. У детей в контрольной группе значения равномерно распределены по графику, что связано с присутствием в ней как детей с нормальным уровнем интеллекта, так и с задержанным психическим развитием.

Качественные характеристики:

- схематичность (отражение только главных признаков, что делает образ примитивным и схематичным);
- символичность (отражение принятых в обществе и культуре знаков и символов);

- конкретность (высокая степень отнесенности изображения к конкретной ситуации);
- абстрактность (низкая степень отнесенности изображения к конкретной ситуации).

Таблица 1. Результаты анализа качественных характеристик по методике «Пиктограмма» у детей с нормальным уровнем интеллекта.

норма	схематичность	символичность	конкретность	абстрактность
Кол-во детей	4	6	3	9
%	33	50	25	75

Как видно из таблицы 1, для детей с нормальным уровнем интеллекта характерно преобладание символичности и абстрактности в образах. Это значит, что данная категория детей склонна, при опосредованном запоминании, использовать в изображении элементы принятых знаков и символов в данный культурно-исторический момент времени, а также не относящиеся напрямую к конкретной ситуации элементы тех или иных объектов и явлений окружающей действительности из собственного эмпирического опыта. При этом можно наблюдать низкую частоту использования схематичности и конкретности, что говорит о склонности детей к избеганию слишком простых и примитивных изображений или привязыванию образа к какому-либо одному конкретному образу или ситуации.

Таблица 2. Результаты анализа качественных характеристик по методике «Пиктограмма» у детей с задержанным психическим развитием.

ЗПР	схематичность	символичность	конкретность	абстрактность
Кол-во детей	6	3	5	2
%	75	37,5	62,5	25

Как видно из таблицы 2, детям с задержанным психическим развитием в целом характерно преобладание конкретности и схематичности в образах. Преобладание схематичности показывает, что дети предпочитают использовать упрощенные, условные изображения. Высокая частота конкретности, в свою очередь, в изображениях свидетельствует об использовании, при опосредованном запоминании, объектов (или их элементов) из реального опыта, которые связаны с конкретной ситуацией, людьми или местом без возможности отрыва от контекста. Также возможны единичные случаи использования абстрактности и символичности, что свидетельствует о низком уровне возможности абстрагироваться от конкретной ситуации или объекта, а также в трудностях при оперировании культурно-зависимыми символами и знаками.

Таблица 3. Результаты анализа качественных характеристик по методике «Пиктограмма» у детей в контрольной группе.

	схематичность	символичность	конкретность	абстрактность
Кол-во детей	4	6	4	6
%	40	60	40	60

Как видно из таблицы 3, в контрольной группе преобладают дети с символичностью и абстрактностью в образах. Это свидетельствует о том, что в целом есть склонность к оперированию присущими сегодняшней культуре и обществу (к которым данные дети причастны) знакам и символам, а также к возможности опосредованного усвоения через элементы рисунка, не привязанные к одному конкретному объекту или ситуации. При этом такие параметры как схематичность и конкретность встречаются реже, что свидетельствует о возможности детей к изображению более сложных и не привязанных к какой-либо одной ситуации элементов рисунка.

Рассмотрим результаты выполнения методики «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе.

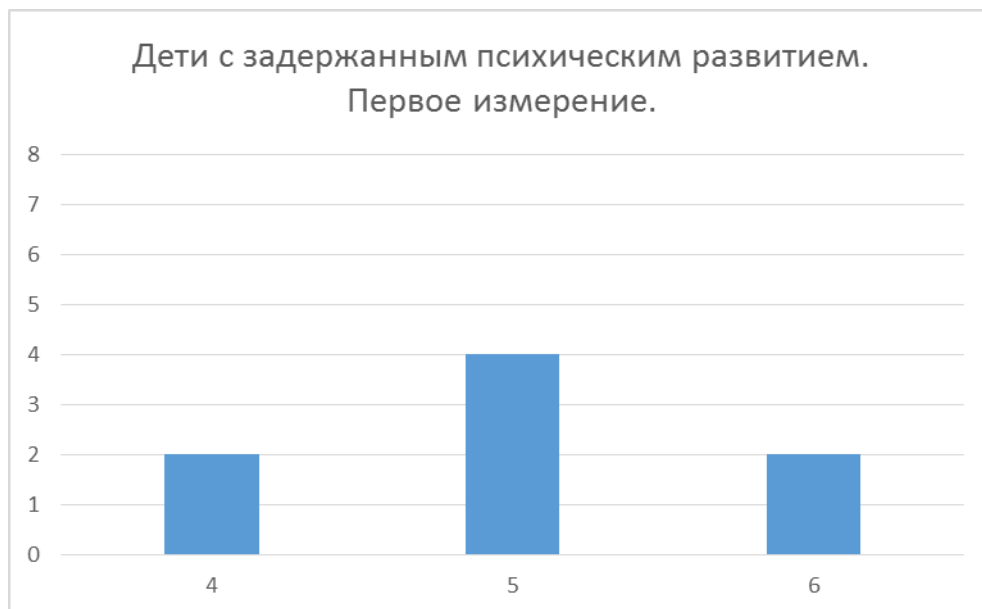


Рисунок 2. График распределения запомненных слов по методике «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) у детей экспериментальной группы с задержанным психическим развитием. Представлены показатели первого измерения до реализации программы обучения.

На данном графике можно наблюдать распределение значений по объему краткосрочной памяти (первое измерение, сразу после озвучивания экспериментатором 10 слов). Большая часть испытуемых имеет сниженное относительно детей с нормальным уровнем интеллекта распределение значений по данному признаку.

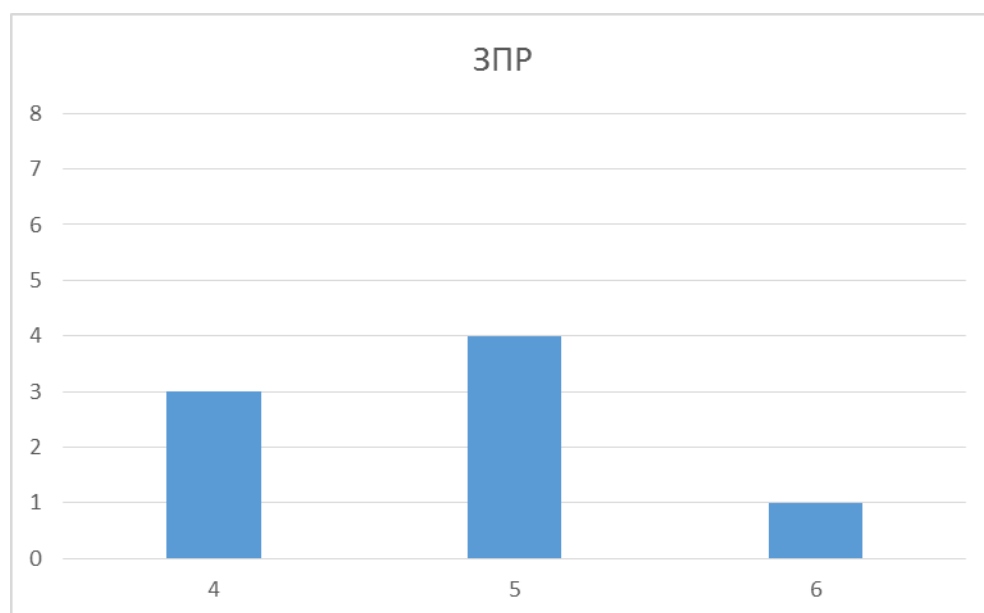


Рисунок 3. График распределения запомненных слов по методике «Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурии) у детей экспериментальной группы с задержанным психическим развитием. Представлены показатели последнего (5-го) измерения до реализации программы обучения.

На данном графике можно наблюдать распределение значений по объему отсроченного запоминания (последнее измерение, через 40 минут после первых четырех предъявлений). Большая часть испытуемых имеет сниженное относительно детей с нормальным уровнем интеллекта распределение значений по данному признаку.

Выводы по второй главе.

1. В данной главе были описаны характеристики выборки, состоящей из детей младшего школьного возраста (с нормативным интеллектом и с задержанным психическим развитием), которые принимали участие в нашем исследовании. Также была описана специфика методик («Пиктограммы» и «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии) для выявления особенностей образно-ассоциативного мышления.

2. Были проанализированы результаты исследования образно-ассоциативного мышления у младших школьников с разным уровнем интеллекта, полученные в ходе проведения следующих методик:

«Пиктограмма» по А.Р. Лурии (для всех детей) и «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии (для детей с задержанным психическим развитием из экспериментальной группы). Исходя из представленного на графике распределения значений по данным признакам видно, что у детей с нормальным уровнем интеллекта результаты соответствуют их возрастной норме, они способны к опосредованному запоминанию на высоком уровне, а также к использованию абстрактных и символических образов в своих рисунках. Дети с задержанным психическим развитием показали низкие результаты в опосредованном запоминании, а также по выявленным показателям кратковременной и долговременной памяти, что говорит о наличии у них определенных когнитивных нарушений. В контрольной группе наблюдаются как низкие, так и средние и высокие значения по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии), что связано с наличием в данной группе детей как с нормативным интеллектом, так и с задержанным психическим развитием.

3 ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗНО- АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

3.1 Цели, задачи, содержание методики

На основе результатов проведенного исследования была разработана методика обучения детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта иностранному языку на примере китайского, направленная на усвоение иероглифов китайского языка посредством использования образно-ассоциативного мышления. Данная методика была разработана авторским коллективом в составе докторов психологических наук: И.М. Слободчиков, Т.А. Подольская, А.Л. Венгер.

При разработке методики учитывались теоретические представления и выявленные в экспериментальном исследовании особенности образно-ассоциативного мышления у детей с разным уровнем интеллекта посредством диагностики памяти (кратковременной, долговременной, а также особенности опосредованного запоминания) и мышления (схематичность, символичность, конкретность, абстрактность при работе с образами).

Цель: обучить китайскому языку детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта посредством использования образно-ассоциативного мышления.

Задачи:

- апробировать методику обучения китайскому языку;
- стимулировать у детей активность образно-ассоциативного мышления в процессе обучения;
- сформировать у детей навык использования образно-ассоциативного мышления в процессе обучения китайскому языку;
- сформировать у детей мотивацию и интерес к процессу обучения;

- повысить объем запоминаемой информации;
- повысить эффективность (быстроту и качество) запоминаемой информации.

Участники эксперимента: дети младшего школьного возраста с нормативным интеллектом и с задержанным психическим развитием.

Временная организация эксперимента: 10 занятий по 40 минут, два раза в неделю. Данный режим был выбран в качестве оптимального варианта распределения когнитивной нагрузки у детей.

Форма работы: групповая работа, представляющая собой лекции в онлайн формате через программу Zoom (онлайн-конференции).

Структура эксперимента: всего было проведено 10 занятий, из которых одно вводное, 8 промежуточных и одно завершающее. Для экспериментальной группы содержание занятий было идентичным. Дети в контрольной группе занимались также 10 занятий, но без использования в работе образно-ассоциативного мышления.

Задача вводного занятия.

- провести первичную диагностику детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта с целью определения степени развитости образно-ассоциативного мышления с помощью методик «Пиктограмма» и «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии;

- определить степень информированности детей о китайском языке.

Структура вводного занятия.

Вводное занятие началось с знакомства с детьми. Далее была проведена первичная диагностика с помощью методики «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) (у всех детей) и «запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) (у детей с ЗПР). Для методики «Пиктограмма» была дана следующая инструкция: «Сейчас мы выполним с вами небольшое творческое задание. Возьмите, пожалуйста карандаш и лист бумаги. Сейчас я буду называть слова или словосочетания, а вам нужно нарисовать что-нибудь такое, что поможет их запомнить. Можно рисовать как получится, всё что угодно, но нельзя использовать буквы и

цифры». Для методики «10 слов» детям с задержанным психическим развитием была дана следующая инструкция (для проведения данной методики мы сделали индивидуальные встречи с каждым ребенком): «Сейчас я проверю твою память. Я буду называть слова, а ты должен их запомнить и потом назвать в любом порядке». После этого детям было объяснено содержание предстоящих занятий. Было проведено обсуждение касательно того, знаком ли детям китайский язык, что они о нем знают, интересно ли им овладеть данным языком. В конце занятия в контексте работы с методикой «Пиктограмма» детям было предложено подписать их рисунки и сделать фотографию данной работы (самим или с помощью родителей) для проверки. При работе с детьми с задержанным психическим развитием с методикой «10 слов» было проведено 5 измерений. Первые 4 сразу после озвучивания слов экспериментатором, последнее – через 40 минут.

Структура промежуточных занятий

Всего было проведено 8 промежуточных занятий, в течение которых детям предлагалось запомнить различные китайские иероглифы (по 6 иероглифов за занятие). Таким образом, дети должны были усвоить 48 иероглифов.

Задача - обучить детей использованию образно-ассоциативного мышления в контексте изучения китайского языка (иероглифов)

Структура занятий для экспериментальной группы. Заучивание иероглифов происходило следующим образом. В качестве примера детям предлагался китайский иероглиф «дерево» 木 со следующей инструкцией: «Перед вами на слайде изображен китайский иероглиф, попробуйте догадаться о его значении. Сейчас я хочу, чтобы вы пофантазировали и назвали любые образы и ассоциации, которые вам приходят в голову к этому иероглифу». После того как детьми были предложены свои варианты (некоторые аргументировали свой ответ) на экране появлялся следующий слайд с изображением того же иероглифа, но в виде картинki (см. Приложение 1). Так, иероглиф дерево дополняется рисунком зеленого цвета (имитация листьев, формирующих крону дерева). Далее идет обсуждение для закрепления

ассоциации предлагаемого иероглифа с его значением. Задаются дополнительные вопросы «Дерево какое? Какое оно наощупь? Может быть у него есть запах? Какое дерево вам больше всего нравится?». После этого детям предлагается перерисовать иероглиф к себе в тетрадь (при этом дается инструкция в каком порядке рисовать черты – составные части иероглифа). К нарисованному иероглифу детям рекомендуется дорисовать имеющийся образ, который подскажет о переводе (например, к иероглифу дерево дорисовать зеленым карандашом или фломастером листья, образующие крону). Каждое следующее занятие начинается с повтора предыдущего материала.

Также для экспериментальной группы детей с нормальным уровнем интеллекта, в связи с высоким уровнем мотивации и интереса к изучению китайского языка, дополнительно разбиралось произношение всех изучаемых иероглифов (в т.ч. правила чтения пиньиня – транскрипция на основе латинского алфавита для чтения китайских иероглифов), а также базовые разговорные выражения (приветствие, прощание, благодарность и пр.).

Задача – обучить детей элементам китайского языка посредством заучивания китайских иероглифов.

Структура занятий для контрольной группы. Заучивание иероглифов происходило следующим образом. На слайде поочередно представлялись различные китайские иероглифы сразу вместе с переводом (吗 - лошадь · 水 - вода · 火 - огонь · 雪 - снег и др.). Каждый иероглиф детям необходимо перерисовать к себе в тетрадь (дается инструкция в каком порядке рисовать черты). После этого предлагается прописать несколько строчек с этим иероглифом, по возможности закрывая рукой или другим листом бумаги ранее нарисованный, чтобы исключить факт списывания и постараться самостоятельно вспомнить изображение того или иного иероглифа, а также порядок его начертания. Каждое следующее занятие начинается с повтора предыдущего материала.

Задача – провести повторную диагностику детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта с целью определения степени

развитости образно-ассоциативного мышления с помощью методик «Пиктограмма» и «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии;

- выявить количество запомненных за все занятия иероглифов посредством проведения проверочной работы.

Структура завершающего занятия.

В ходе последнего (10-го) занятия проводится повторная диагностика и проверка пройденного за предыдущие занятия материала. Повторная диагностика заключается в проведении методики «Пиктограмма» по А.Р. Лурии (у всех детей) и методики «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии (у детей с задержанным психическим развитием). Для последней проводятся отдельные индивидуальные онлайн-встречи с детьми. В начале занятий детей просят взять бумагу и ручку и дают инструкцию по прохождению методики «Пиктограмма». После этого проводится проверочная работа. На слайдах поочередно появляются иероглифы (без дополнительных рисунков и перевода). Детям нужно догадаться, вспомнить, представить образ, связанный с значением иероглифа, записав на листе бумаги русское слово, являющееся переводом того или иного иероглифа. В общей сумме было дано 48 иероглифов.

Прогнозируемый результат.

Мы предполагаем, что реализация данной методики в работе с детьми с разным уровнем интеллекта будет способствовать развитию и возможности использования образно-ассоциативного мышления в процессе обучения китайскому языку (а также при обучении в целом, когда у ребенка стоит задача усвоить определенный объем материала). Предполагается формирование интереса и мотивации на достижение успеха у детей в процессе их учебной деятельности, что связано, в частности, с наличием творческого компонента при работе с образно-ассоциативным мышлением. Также данная методика должна повысить объем запоминаемой информации и эффективность самого процесса (дети будут запоминать быстрее и качественнее).

Возможность использования.

Данную методику можно применять психологам и педагогам в качестве самостоятельной программы при обучении иностранным языкам, а также при интеграции в обучающие программы различных коррекционных и образовательных учреждений.

3.2 Результаты обучения иностранному языку детей с разным уровнем интеллекта с помощью образно-ассоциативного мышления

Опираясь на задачи, поставленные в начале данной выпускной квалификационной работы, и на результаты, полученные в ходе проведенного эксперимента, можно предположить, что эффективность методики для детей младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта, будет определяться объемом усвоенного во время занятий материала (объем запомненных китайских иероглифов).

После проведения обучающей работы, основанной на образно-ассоциативном мышлении, было проведено сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп.

Одной из задач при реализации данной методики было выявление объема запоминания китайских иероглифов в количественном аспекте. Всего в течение 10 занятий детям было предложено запомнить 48 иероглифов. Ниже представлены графики с результатами у экспериментальных групп (дети с нормальным уровнем интеллекта и дети с задержанным психическим развитием), а также у контрольной группы, в которую вошли как дети с нормальным уровнем интеллекта, так и с задержанным психическим развитием. Для наглядности результаты были разделены на группы с диапазоном в 4 иероглифа.

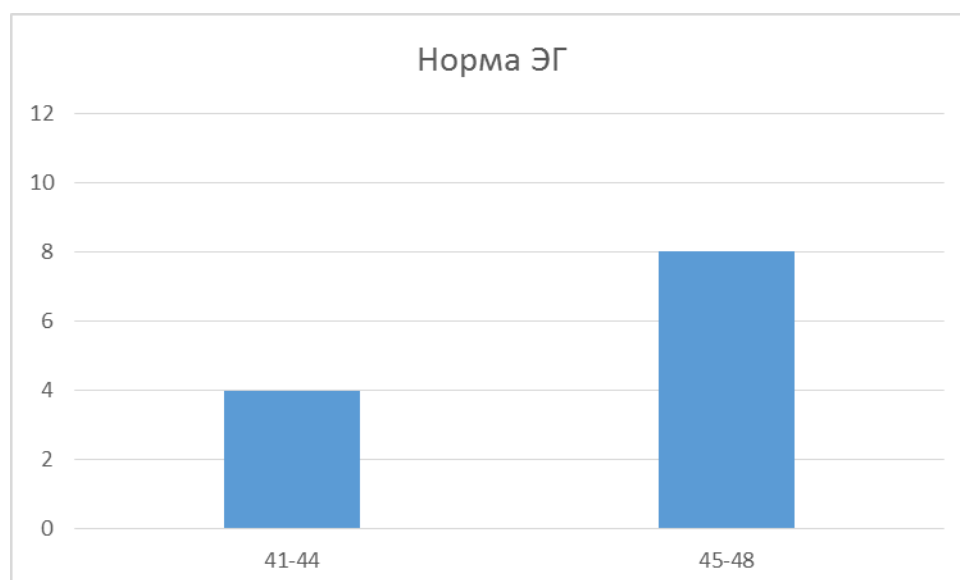


Рисунок 4. График значений, показывающих объем запомненных китайских иероглифов у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе.

На графике видно, что из 12 детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе 8 детей запомнили от 45 до 48 иероглифов, а 4 детей показали результат от 41 до 44, что свидетельствует о высоком уровне усвоения китайских иероглифов при обучении, построенном на использовании ассоциативно-образного мышления.

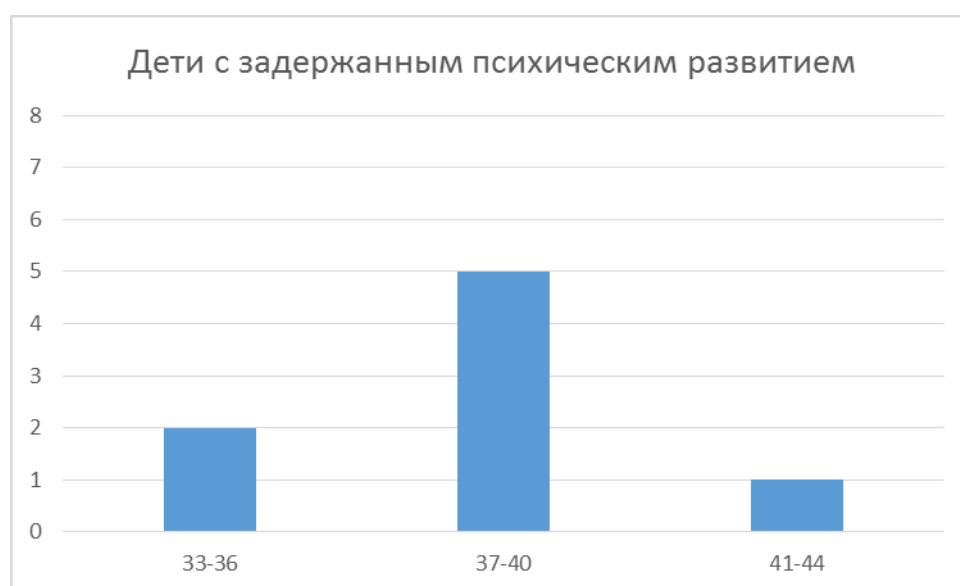


Рисунок 5. График значений, показывающий объем запоминания иероглифов у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе.

Как видно из графика, в экспериментальной группе из 8 детей с задержанным психическим развитием, 5 детей запомнили от 37 до 40 иероглифов, двое показали результат от 33-36 и только один ребенок получил результат в диапазоне от 41 до 44. Полученные данные свидетельствуют о том, что объем запомненных китайских иероглифов у детей с задержанным психическим развитием ниже, чем у детей с нормальным уровнем интеллекта при реализации идентичной программы обучения.

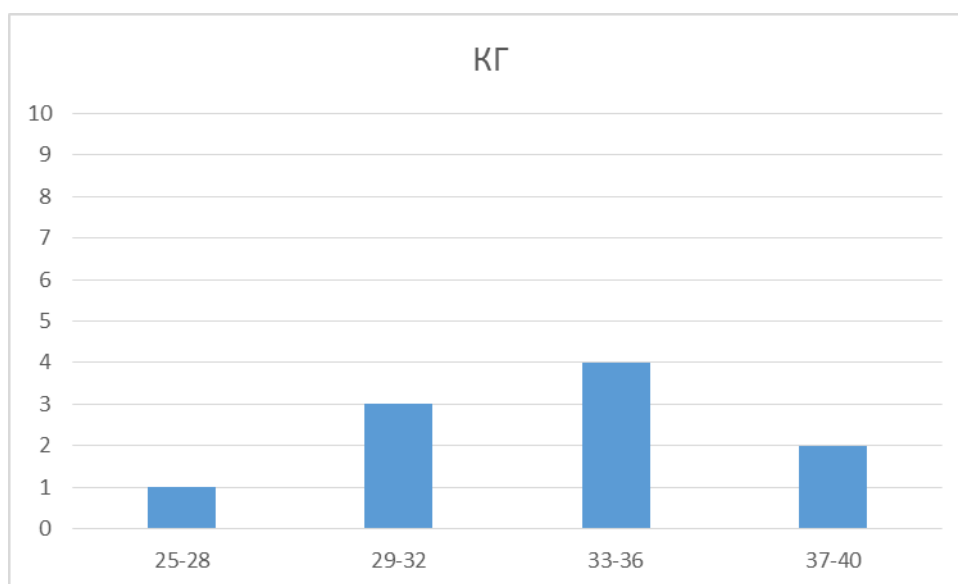


Рисунок 6. График значений, показывающий объем запоминания иероглифов у детей в контрольной группе.

На данном графике видно, что из 10 детей в контрольной группе, четверо показали результат 33-36, два ребенка в диапазоне 37-40, у остальных детей количество запомненных иероглифов находится на уровне 32 и ниже.

Для сравнения объема запомненных китайских иероглифов у детей в экспериментальной и контрольной группах был использован метод сравнительного анализа для двух независимых выборок с помощью критерия Манна-Уитни («...критерий Манна-Уитни может быть использован применительно к любым выборкам независимо от характера распределения») [27].

Для сравнения данного показателя у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе с детьми в контрольной группе были выдвинуты следующие гипотезы:

H₀ – объем запомненных китайских иероглифов у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе не выше чем у детей в контрольной группе.

H₁ – объем запомненных китайских иероглифов у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе выше чем у детей в контрольной группе.

В результате сравнительного анализа (см. Приложение 2 1) были полученные статистически значимые различия по объему запомненных иероглифов (при $p < 0,05$). Исходя из полученных данных, мы принимаем альтернативную гипотезу (H₁) – объем запомненных китайских иероглифов у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе выше чем у детей в контрольной группе. Данный факт свидетельствует о том, что с помощью методики обучения китайскому языку, построенной на использовании образно-ассоциативного мышления, дети с нормальным уровнем интеллекта за одинаковое количество времени усваивают больший объем китайских иероглифов, чем дети, которые обучаются по обычной программе (механическое запоминание иероглифов).

Для сравнения детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе с детьми в контрольной группе были выдвинуты следующие гипотезы:

Н₀ – объем запомненных китайских иероглифов у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе не выше чем у детей в контрольной группе.

Н₁ – объем запомненных китайских иероглифов у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе выше чем у детей в контрольной группе.

В результате сравнительного анализа (см. Приложение 2 2) были полученные статистически значимые различия по объему запомненных иероглифов (при $p < 0,05$). Исходя из полученных данных, мы принимаем альтернативную гипотезу (Н₁) – объем запомненных китайских иероглифов у детей с ЗПР в экспериментальной группе выше чем у детей в контрольной группе. Данный факт свидетельствует о том, что с помощью методики обучения китайскому языку, построенной на использовании образно-ассоциативного мышления, дети с задержанным психическим развитием за одинаковое количество времени усваивают больший объем китайских иероглифов, чем дети, которые обучаются по обычной программе (механическое запоминание иероглифов).

Для сравнения особенностей опосредованного запоминания до и после проведения эксперимента у детей в экспериментальных и контрольных группах по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) был использован метод сравнительного анализа для двух зависимых выборок с помощью непараметрического критерия Вилкоксона.

Для сравнения количественной характеристики (объем запомненных слов и словосочетаний) особенностей опосредованного запоминания у детей в экспериментальной группе с нормальным уровнем интеллекта были выдвинуты следующие гипотезы:

Н₀ – у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента не выше чем после проведения программы обучения.

H1 – у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента выше чем после проведения программы обучения.

В результате сравнительного анализа (см. Приложение 2 3) были полученные статистически значимые различия по объему опосредованного запоминания (при $p < 0,05$). Исходя из полученных данных, мы принимаем альтернативную гипотезу (H1) - у детей с нормальным уровнем интеллекта в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента выше чем после проведения программы обучения. Исходя из полученных данных, можно предположить, что навык применения образно-ассоциативного мышления для усвоения какой-либо информации (в данном случае китайских иероглифов) способствует повышению объема опосредованного запоминания (количество опосредованно запомненных слов и словосочетаний).

Для сравнения количественной характеристики (объем запомненных слов и словосочетаний) особенностей опосредованного запоминания у детей в экспериментальной группе с задержанным психическим развитием были выдвинуты следующие гипотезы:

H0 – у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента не выше чем после его проведения.

H1 – у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента выше чем после его проведения.

В результате сравнительного анализа (см. Приложения 2 4) были полученные статистически значимые различия по объему опосредованного запоминания (при $p < 0,05$). Исходя из полученных данных, мы принимаем альтернативную гипотезу (H1) - у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем опосредованного запоминания по методике

«Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента выше чем после его проведения. Исходя из полученных данных, можно предположить, что навык применения образно-ассоциативного мышления для усвоения иностранных языков (в данном случае китайского языка) способствует повышению объема опосредованного запоминания (количество опосредованно запомненных слов и словосочетаний).

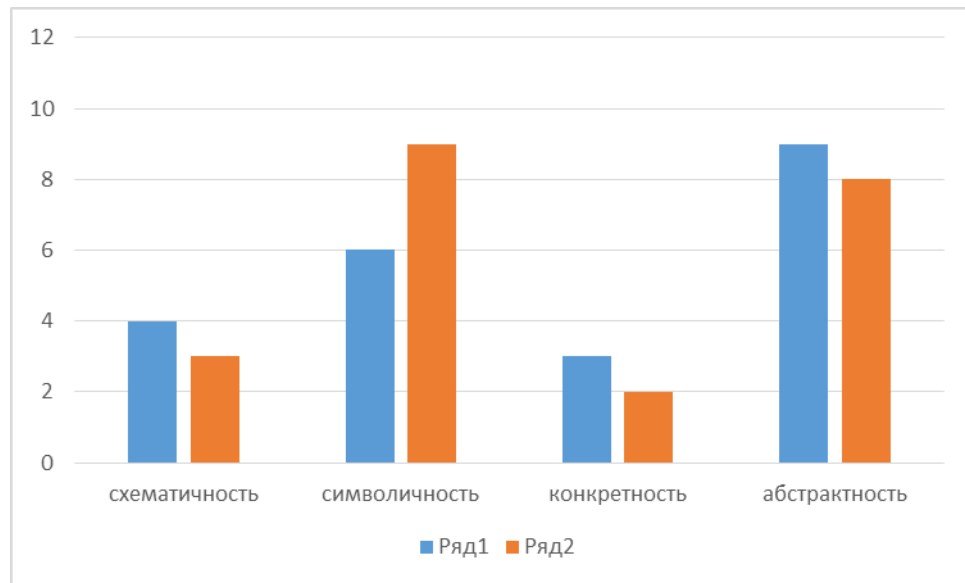
Для сравнения количественной характеристики (объем запомненных слов и словосочетаний) особенностей опосредованного запоминания у детей в контрольной группе были выдвинуты следующие гипотезы:

H₀ – у детей в контрольной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента (без использования образно-ассоциативного мышления) не выше чем после его проведения.

H₁ – у детей в контрольной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента (без использования образно-ассоциативного мышления) выше чем после его проведения.

В результате сравнительного анализа (см. Приложение 2 5) статистически значимых различий по объему опосредованного запоминания (при $p < 0,05$) обнаружено не было. Исходя из полученных данных, мы принимаем нулевую гипотезу (H₀) - у детей в контрольной группе объем опосредованного запоминания по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) до проведения эксперимента (без использования образно-ассоциативного мышления) выше чем после его проведения. Исходя из полученных данных видно, что запоминание китайских иероглифов без использования образно-ассоциативного мышления не способствует повышению объема опосредованного запоминания слов или словосочетаний.

Теперь проанализируем качественные характеристики (схематичность, символичность, конкретность, абстрактность) по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии).



ряд1 = до, ряд2 = после

Рисунок 7. График значений качественных характеристик по методике «Пиктограмма» (по А.Р. Лурии) у детей из экспериментальной группы с нормальным уровнем интеллекта до и после проведения эксперимента.

Исходя из данного графика видно, что у детей с нормальным уровнем интеллекта после проведения эксперимента увеличилось количество случаев использования символических изображений. Это связано с тем, что активизация образно-ассоциативного мышления способствует повышению продуктивности при работе с образами, в частности, увеличению частоты использования принятых в культуре знаков и символов в данный исторический период.

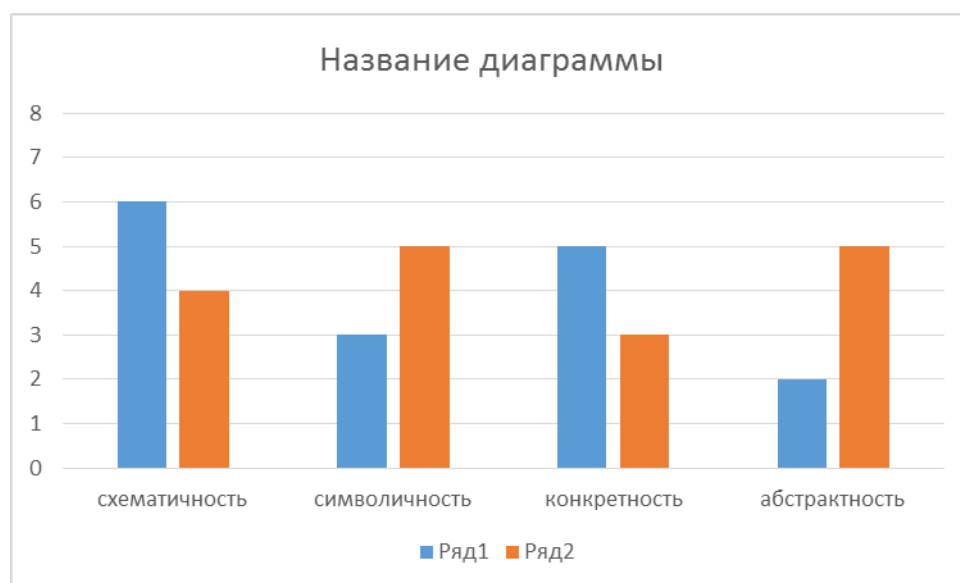
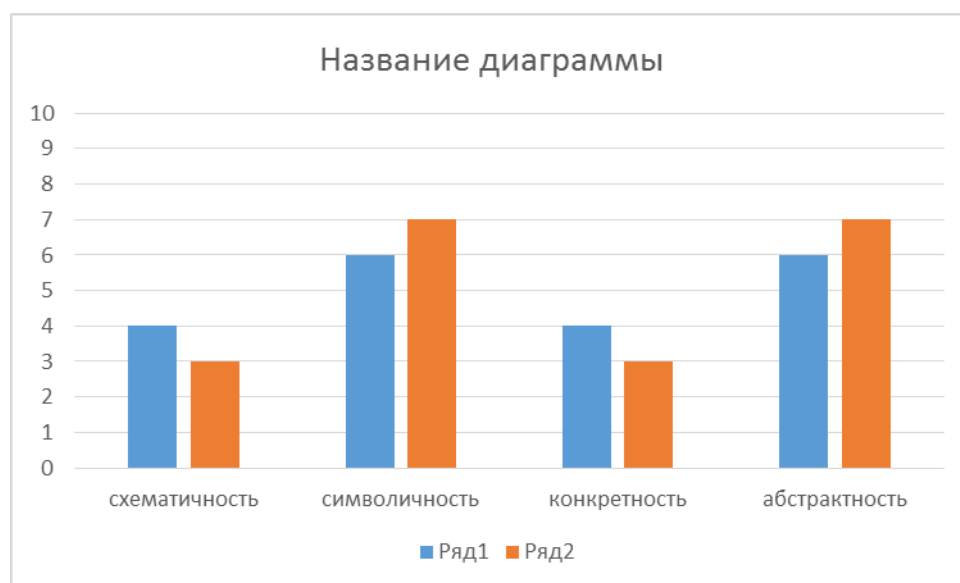


Рисунок 8. График значений качественных характеристик по методике «Пиктограмма» (по А. Р. Лурии) у детей из экспериментальной группы с задержанным психическим развитием до и после проведения эксперимента.

Исходя из данного графика видно, что у детей с задержанным психическим развитием снизилось количество случаев использования схематичных и конкретных изображений, при этом увеличились значения по показателям «символичность» и «абстрактность». Данный факт свидетельствует о том, что после проведения эксперимента с акцентом на образно-ассоциативное мышление, изображения у детей с задержанным психическим развитием стали более символичными и абстрактными, что говорит о более сложном и осмысленном характере изображений, а также к появлению возможности ухода от конкретной ситуации или объекта.



Ряд1 – до, Ряд – после.

Рисунок 9. График значений качественных характеристик по методике «Пиктограмма» (по А. Р. Лурии) у детей из контрольной группы.

Исходя из данного графика видно, что у детей из контрольной группы значительных изменений качественных характеристик по методике «Пиктограмма» по А.Р. Лурии не выявлено. Однако имеются небольшие сдвиги в сторону увеличения уровня символичности и абстрактности в рисунках, что может быть связано со спецификой китайского языка, который сам по себе стимулирует развитие абстрактности и символичности в контексте изучения иероглифической письменности.

Для сравнения особенностей запоминания до и после проведения программы обучения у детей в экспериментальной группе с задержанным психическим развитием по методике «Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурии) был использован метод сравнительного анализа для двух зависимых выборок с помощью непараметрического критерия Вилкоксона.

Для сравнения особенностей кратковременной памяти были выдвинуты следующие гипотезы:

Н0 – у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем кратковременной памяти до проведения эксперимента не выше чем после его проведения.

Н1 - у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем кратковременной памяти до проведения эксперимента выше чем после его проведения.

В результате сравнительно анализа (см. Приложение 2 6) статистически значимых различий по объему опосредованного запоминания (при $p < 0,05$) обнаружено не было. Исходя из полученных данных, мы принимаем нулевую гипотезу (Н0) - у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем кратковременной памяти до проведения эксперимента не выше чем после его проведения. Исходя из полученных результатов, можно предположить, что для увеличения объема кратковременной памяти необходимо провести более длительную работу, в течение которой, возможно, будут происходить изменения в количественных показателях.

Для сравнения особенностей объема отсроченного запоминания были выдвинуты следующие гипотезы:

Н0 – у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем отсроченного запоминания до проведения эксперимента не выше чем после его проведения.

Н1 - у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем отсроченного запоминания до проведения эксперимента выше чем после его проведения.

В результате сравнительного анализа (см. Приложение 2 7) обнаружены статистически значимые различия по объему отсроченного запоминания (при $p < 0,05$). Исходя из полученных данных, мы принимаем альтернативную гипотезу (Н1) – у детей с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе объем отсроченного запоминания до проведения эксперимента выше чем после его проведения. Данный факт свидетельствует о

том, что методика обучения иностранному языку, построенная на использовании образно-ассоциативного мышления, может способствовать улучшению объема отсроченного запоминания у детей с задержанным психическим развитием.

Выводы по третьей главе.

1. В данной главе были сформулированы цели, задачи и содержание методики по обучению китайскому языку с помощью образно-ассоциативного мышления для детей с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием. Была описана структура занятий для экспериментальной и контрольной групп.

2. Для подтверждения прогнозируемых результатов (повышение эффективности обучения китайскому языку, повышение интереса и мотивации у детей, а также повышение объема запоминаемой информации) был проведен сравнительный анализ с помощью методов математической статистики (статистический критерий Манна-Уитни и Вилкоксона). Данные свидетельствуют о наличии статистически значимых изменений в пользу улучшения процессов опосредованного запоминания (как количественный, так и качественный аспект) у детей с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе. В контрольной группе статистически значимых различий обнаружено не было. Также у детей с задержанным психическим развитием обнаружено повышение объема долговременной памяти («Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии). Для наглядности результатов было проведено сравнение количества запомненных иероглифов, из которого следует, что дети с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием из экспериментальной группы запомнили больше иероглифов чем дети из контрольной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема эффективного обучения иностранному языку актуальна во всем мире. Её решением занимаются на междисциплинарном уровне (психологи, педагоги, психолингвисты, лингвисты и пр.). При этом, одним из важных аспектов становится обучение иностранному языку детей. В условиях инклюзивного образования в школе могут обучаться дети с разным уровнем психических и физических возможностей, в том числе когнитивных, среди которых преобладают дети с задержкой психического развития. В данном случае перед педагогами и психологами стоит задача реализации обучающих программ как для детей с нормальным уровнем интеллекта, так и для детей с задержанным психическим развитием. Для обеих категорий важным фактором в процессе обучения становится мотивация. Для этого детей необходимо вовлекать в деятельность, применяя творческий подход, давая возможность пофантазировать и проявить креативность. При этом данная активность должна быть интегрирована в общую образовательную канву и применяться для развития различных психических функций (памяти, внимания, речи, мышления, воображения).

Мы считаем, что одним из вариантов решения данной проблемы может стать использование в обучении образно-ассоциативного мышления. Образ выступает в качестве репрезентации внешнего мира в психике, а ассоциация осуществляет связь между различными психическими актами (чувства, мысли, представления). В образовательном процессе это будет помогать ребенку эффективнее соотносить новую информацию с уже усвоенными в психике образами. Таким образом новый материал встраивается в уже имеющийся, что повышает объем и качество запоминания.

Было проведено исследование особенностей работы мышления и памяти у детей младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием с помощью методик «Пиктограмма» и

«Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии. По результатам описательной статистики был сделан вывод о том, что дети с нормальным уровнем интеллекта имеют показатели, соответствующие их возрастной норме. Дети с задержанным психическим развитием имеют низкий уровень опосредованного запоминания, кратковременной и долговременной памяти, а также тенденцию к использованию конкретных и схематичных образов в рисунках, что свидетельствует о наличии определенных трудностей в процессе познавательной деятельности.

Нами (авторским коллективом в составе докторов психологических наук: И.М. Слободчиков, Т.А. Подольская, А.Л. Венгер) была разработана и апробирована методика обучения китайскому.

языку детей младшего школьного возраста с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием с помощью образно-ассоциативного мышления. Дети из контрольной группы обучались идентичное количество часов, запоминая китайские иероглифы путем многократного их прописывания, механически. Результаты эффективности данной методики были описаны с помощью методов математической статистики (сравнительный анализ по критериям Манна-Уитни и Вилкоксона). Были обнаружены статистически значимые (при $p < 0,05$) различия в повышении уровня опосредованного запоминания у детей с нормальным уровнем интеллекта и с задержанным психическим развитием в экспериментальной группе. При этом в контрольной группе улучшений не наблюдалось. У детей с задержанным психическим развитием было выявлено увеличение объема долговременной памяти. При этом объем кратковременной памяти не изменился. Возможно, необходимо провести больше подобных занятий для выявления статистически значимых различий. Также был проведен сравнительный анализ количества запомненных иероглифов, в ходе которого было выявлено, что дети из экспериментальной группы запомнили больше иероглифов чем дети из контрольной группы.

Таким образом, эффективность методики обучения китайскому языку младших школьников с разным уровнем интеллекта была доказана. В связи с этим возможно ее использование и интеграция в существующие образовательные программы психологами и педагогами в коррекционных и образовательных учреждениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белогрудова, В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В.П. Белогрудова. – Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – 254 с.
2. Бим И.Л., Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // И.Л. Бил, Л.В. Садова. – Иностр. языки в школе. – 1998. – №2. – 196 с.
3. Богомолов, А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому языку): дис. д-ра. пед. наук. / А.Н. Богомолов. – М., 2008. – 34 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 230 с.
5. Бьюен Т. Супермышление / Т. Бьюен, Б. Бьюзен // Минск: Попурри, 2008. – 304 с.
6. Василенко, С.С. Концептно-системный подход как методологическая основа обучения иностранному языку студентов-лингвистов // С.С. Василенко, Ю.А. Комарова. – М., 2013. Т.1. С. 117-122.
7. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 1991. – 204 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / О. Шуаре Марта. – М.: Моск. ун-т., 1992. – 272с
9. Волков, И.П. Приобщение школьников к творчеству / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
10. Воронин, Л.Г. Физиология высшей нервной деятельности / Л.Г. Воронин. – М.: Высш. шк., 1979. – 262 с.
11. Воронцов А.Б. Психолого-педагогические основы развивающего обучения // А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: 1С, 2003. – 192 с.

12. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т 2. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1982. – 230 с.
13. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте: в 6 т. Т. 2.: / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. С. 381-295.
14. Гальскова, Н.Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 1995. – №5. – 254 с.
15. Горошко, Е.И. Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента / Е.И. Горошко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – № 3. С. 53-61.
16. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
17. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
18. Дилевич И.М. Дети с отклонениями в развитии // И.М. Дилевич, Е.А. Забара, М.В. Ипполитова. – М., 1997. – 286 с.
19. Донцов Д.А. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе: научная методологическая оценка // Д.А. Донцов, С.В. Власова, О.Е. Тихолаз // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 50-1. – С. 30-41.
20. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
21. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
22. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Рус. яз., 1992. – 60 с.
23. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков // И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Блиц, 2001. – 29 с.

24. Конева, О.Б. Психологическая готовность детей к школе / О.Б. Конева. – Челябинск: ЮУрГУ, 2000. – 29 с.
25. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
26. Лупандин, В.И. Математические методы в психологии / В.Н. Лупандин. – Екатеринбург: Уральский университет, 2009.
27. Лурия, А.Р. Внимание и память: материалы к курсу лекций по общей психологии / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1975. – 104 с.
28. Ляудис, В.Я. Развитие памяти в процессе обучения: дис. д-ра психол. Наук / В.Я. Ляудис. – М., 1978. – 420 с.
29. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе // Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
30. Норман, Д. Память и научение / Д. Норман. – М.: Мир, 1985. – 160 с.
31. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 2000., – 130 с.
32. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер. – Дефектология. 1992. – № 3. – 245 с.
33. Пискарева, В.Ф. Обучение немецкому языку в классах коррекции /В.Ф. Пискарева. – Иностр. языки в школе. 2002. – №2.
34. Практический курс методики преподавания иностранных языков // П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян. – Мн.: ТетраСистемс, 2005., – 181 с.
35. Программы 5 – 9 классов специальной общеобразовательной школы для детей с задержкой психического развития (из опыта работы) / Под ред. В.Н. Вовка – СПб: ЛОИУУ. 1992. – 242 с.
36. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
37. Ричардсон, Дж. Т. Э. Мысленные образы. Когнитивный подход / Дж.Т.Э. Ричардсон. – Москва: Когито-Центр, 2006., – 94 с.

38. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст // Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005.
39. Сергунина, С.В. Развитие социального мышления студентов педагогического вуза средствами компетентностно-ориентированных заданий / С.В. Сергунина, О.В. Фадеева // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 5. – С. 55-58.
40. Сеченов, И.М. Избранные произведения. Физиология и психология / И.М. Сеченов. – М.: АН СССР, 1952. Т. 1., – 230 с.
41. Смирнов, А.А. Психология запоминания / А.А. Смирнов. – М.: АПН РСФСР, 1948. – 327 с.
42. Соколов, Е.Н. Механизмы памяти / Е.Н. Соколов. – М.: МГУ, 1969. – 175 с.
43. Тамбовкина, Т.Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Т.Ю. Тамбовкина // Иностр. яз. В школе – 2003, – 130 с.
44. Терещенко, М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема / М.Н. Терещенко // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58-61.
45. Тест школьной зрелости Керна – Йирасека // [Электронный ресурс] <http://psy-clinic.info/index.php?id=219:test-shkolnojzrelosti-kerna-jiraseka>. (дата обращения: 25.11.2020)
46. Ткаченко Е.С. Роль характеристик инпута в развитии языковой системы у детей и у взрослых, изучающих русский язык как иностранный // Е.С. Ткаченко, Т.В. Чениговская // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. Москва, 2009. Вып. 5. – С. 255–283.
47. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/ (дата обращения: 25.11.2020)

48. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
49. Черниговская, Т.В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающаяся сеть? // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук 15–16 декабря 2009 г. / под ред. А. И. Григорьева. Москва: Наука, 2010. – С. 117–127.
50. Чернышев, С.В. Концептный подход в обучении иностранным языкам: основные понятия и термины / С.В. Чернышев // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 178–183.
51. Чернышов, М.Ю. Гносеологические аспекты познания и проблемы формирования мышления / М.Ю. Чернышов. – Философия образования. 2012. № 3
52. Чуприкова, Н.И. Психика и сознание как функция мозга / Н.И. Чуприкова. – М.: Наука, 1985., – 155 с.
53. Birkenbihl V.F. Das innere Archiv mvgVerlag. München, 2010. 392 p.
54. Buya T.A. Game in esthetic education of the younger schoolboy. Elementary school. 2001. – № 2. P. 40-43
55. Debyser F. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes // Le français dans le monde, 1970. 40 p.
56. Gagai V.V. The Role of educational tasks in the development of creative thinking of younger students. Elementary school, 2004. № 6. P. 2-5
57. Gamezo M.V., Gerasimova V. S., Orlova L. M. Senior preschooler and Junior schoolboy: psychodiagnostics and correction of development. Moscow: Alma, 2006, 43 p.
58. Honerkamp J. Assoziationen und Beziehungen – vom kreativen Denken Wissenschaft und Weltbilder. Wie Wissenschaft unser Leben prägt und wir uns letzten Fragen nähern Teil II Springer Spektrum Verlag. 2014. P. 51–99.
59. Jarkova T. Les leçons de Francis Yaiche // La langue française. – 2003. 150 p.

60. Krashen S. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Long man, 1985. P. 38–55.
61. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. A monograph on conversational methods together with a full description and numerous examples of 50 appropriate forms of work. Cambridge, 1923. 164 p.
62. Petrunek V.P., Taran L.N. Junior schoolboy. Moscow: Uley, 2010. 93 p.
63. Robinson K. Do schools kill creativity. Ted Talk [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/watch?v=ffWXYOMBr0Q> (дата обращения: 24.11.2020)
64. Wolf J. Übungen zur interkulturellen Kommunikation mit Anfängern («Maite» und «Tandem» im «interkulturellen Zentrum») // Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.—17 Juni 1986. München, 1986, 16 p.
65. Yaiche F. Les simulations globales. La langue française. 2003. 5 p.
66. Zakharova A.V., Andrushchenko T.Yu. Research of self-esteem of younger schoolchildren in educational activities. Question of psychology. 2004. № 4. P. 78-85.
67. [Электронный ресурс] https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=41 (по состоянию на 27.09.2020)

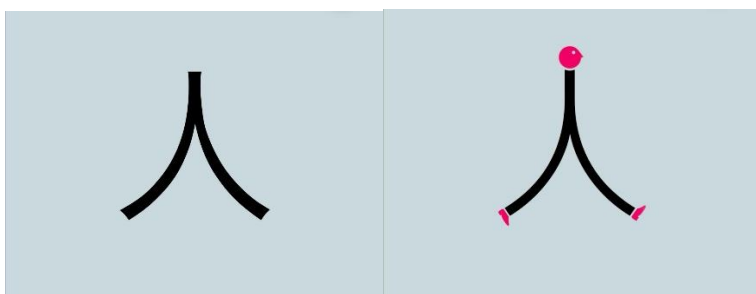
Приложение 1

Программа по обучению иностранному языку детей с разным уровнем интеллекта.

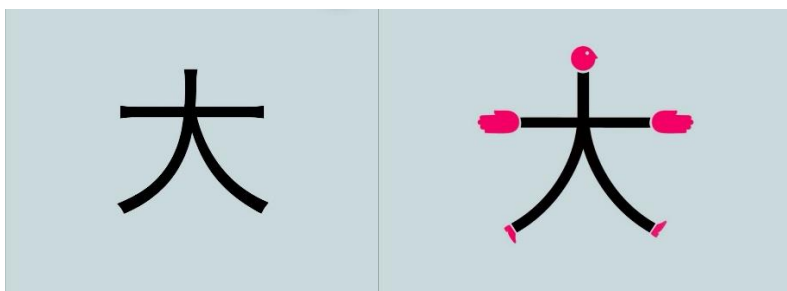
Пример. Иероглиф «дерево»

1 занятие.

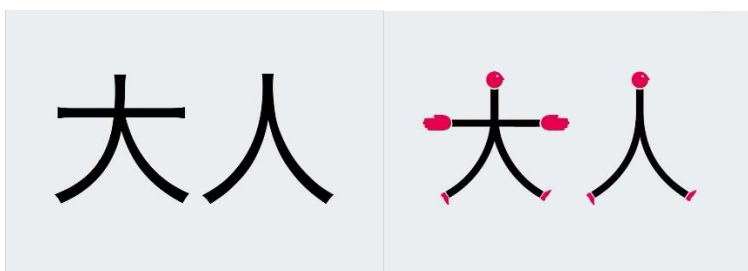
1. Иероглиф «человек».



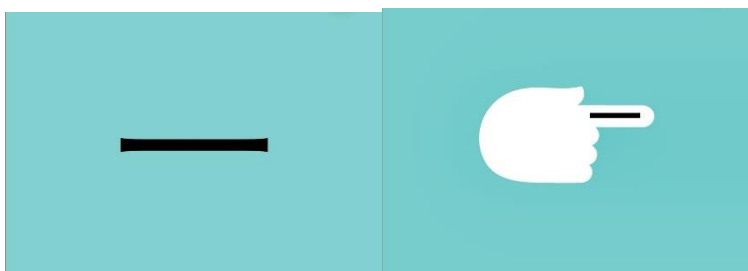
2. Иероглиф «большой» (человек с большими руками).



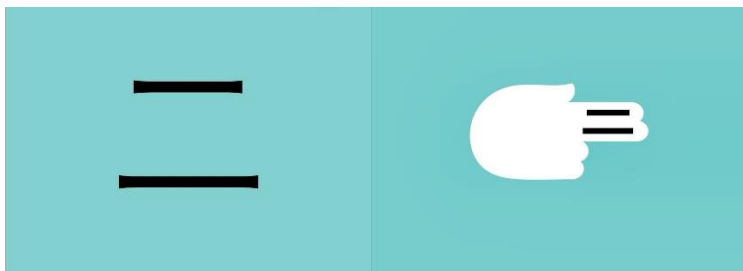
3. Иероглиф «взрослый»: большой + человек = взрослый.



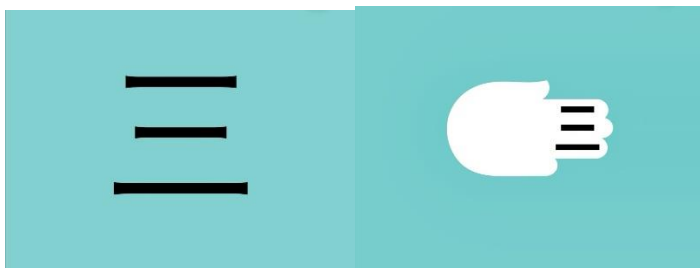
4. Иероглиф «один».



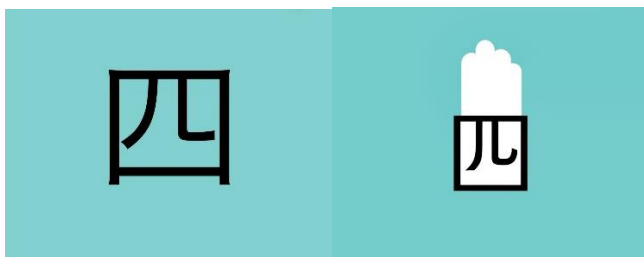
5. Иероглиф «два».



6. Иероглиф «три».

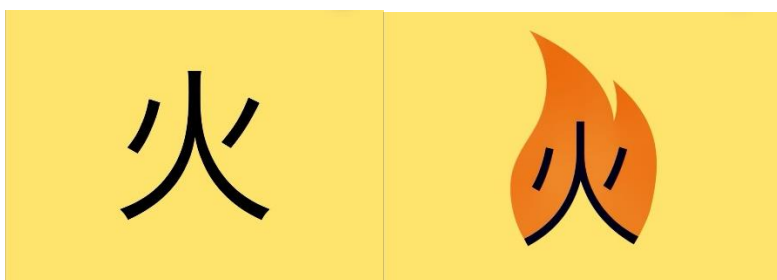


7. Иероглиф «четыре».



3 занятие.

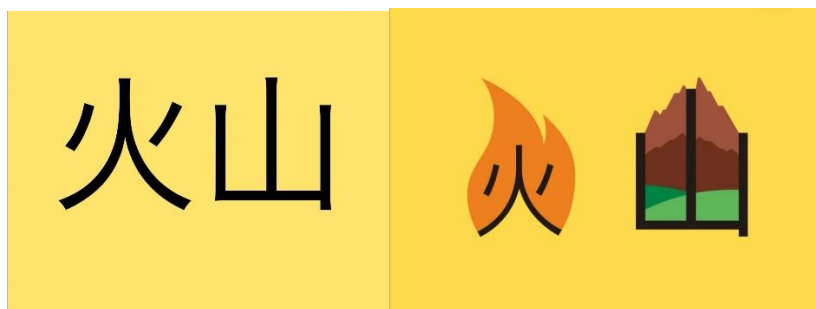
8. Иероглиф «огонь».



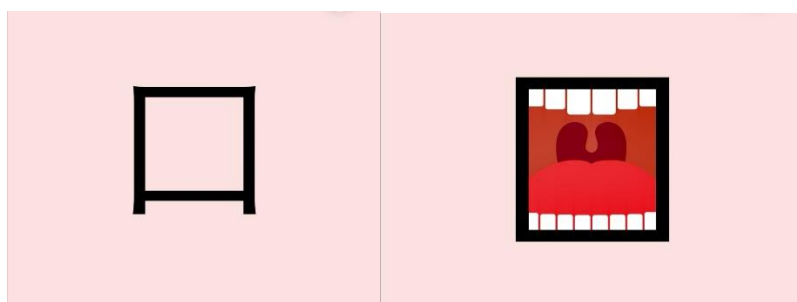
9. Иероглиф «гора».



10. Иероглиф «вулкан»: «огонь» + «гора».



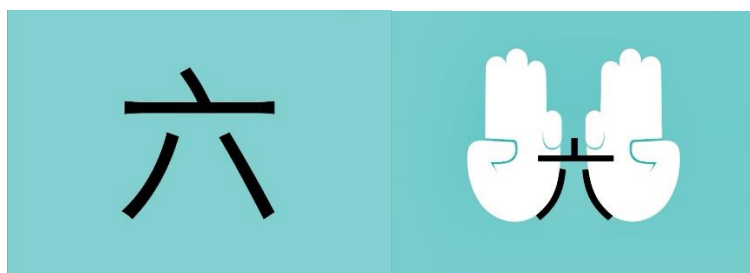
11. Иероглиф «рот».



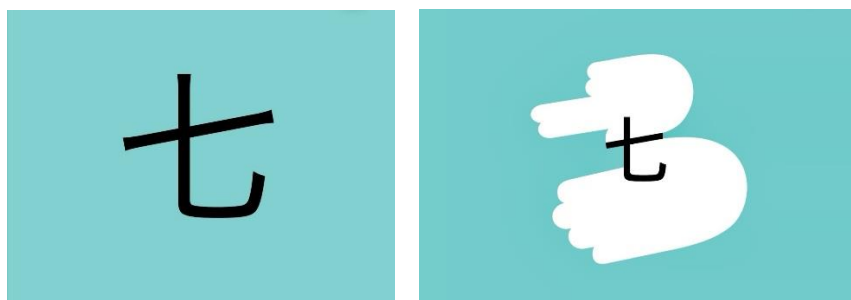
12. Иероглиф «кратер»/ «жерло вулкана»: «огонь» + «гора» + «рот».



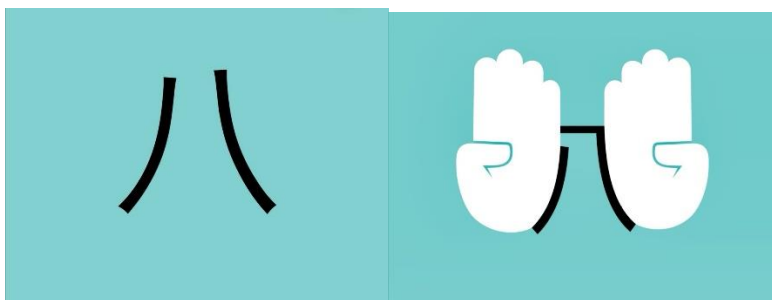
13. Иероглиф «шесть».



14. Иероглиф «семь».



15. Иероглиф «восемь».

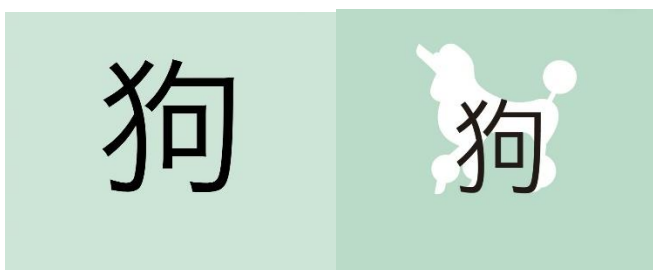


4 занятие.

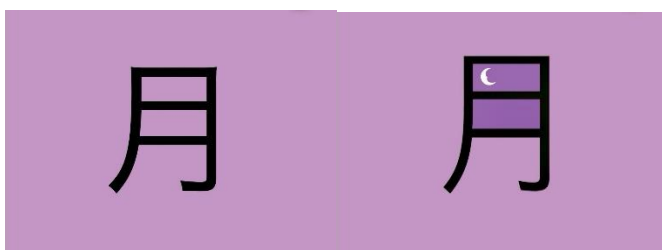
16. Иероглиф «кошка».



17. Иероглиф «собака».



18. Иероглиф «луна», «месяц».



19. Иероглиф «январь»: «один» + «месяц».



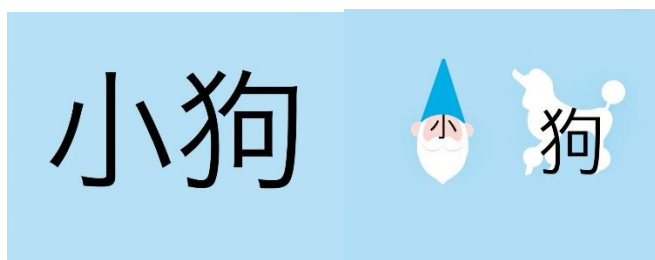
20. Иероглиф «апрель»: «четыре» + «месяц».



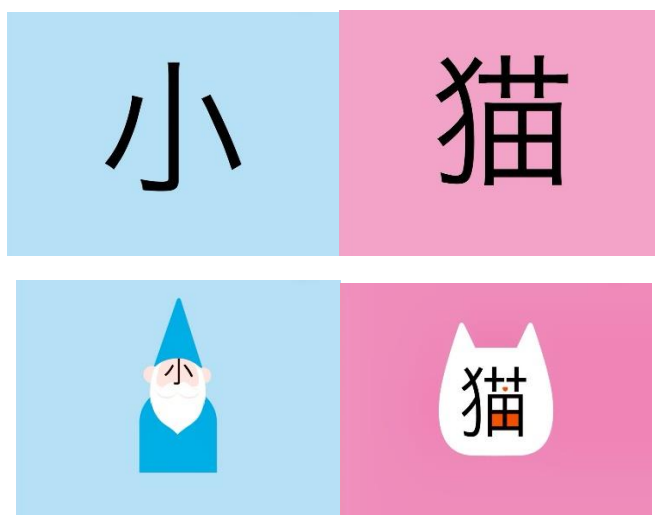
21. Иероглиф «маленький».



22. Иероглиф «щенок»: «маленький» + «собака»



23. Иероглиф «котенок»: «маленький» + «кошка»



5 занятие.

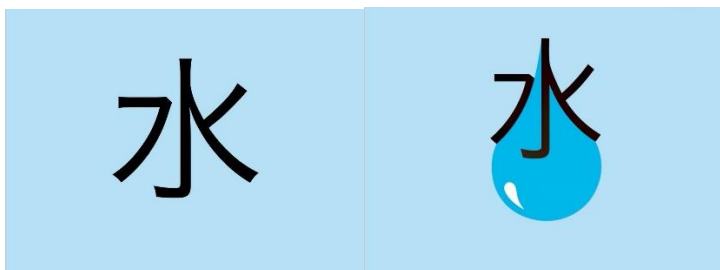
24. Иероглиф «январь»: «один» + «месяц».



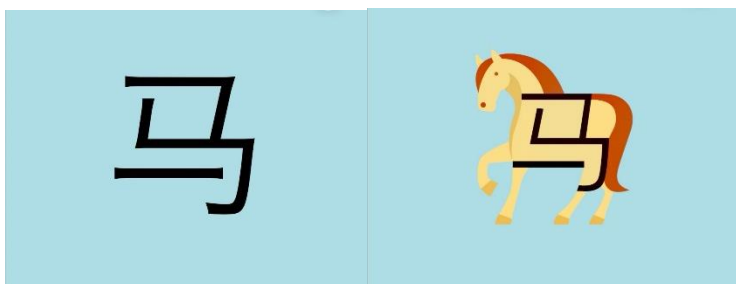
25. Иероглиф «дождь».



26. Иероглиф «вода».



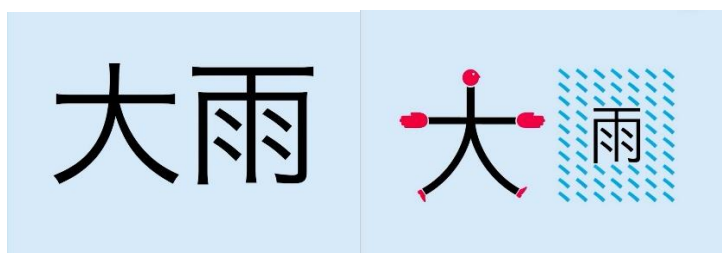
27. Иероглиф «лошадь».



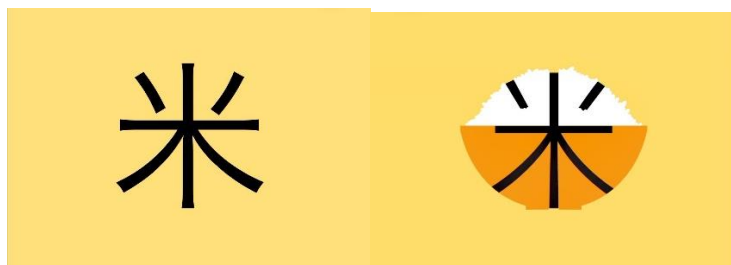
28. Иероглиф «кролик».



29. Иероглиф «большой дождь (ливень)»: «большой» + «дождь».



30. Иероглиф «рис».



31. Иероглиф «кушать».

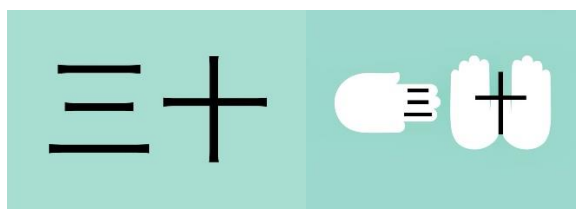


6 занятие.

32. Иероглиф «пить».



33. Иероглиф «тридцать»: «три» + «десять» (три десятка).



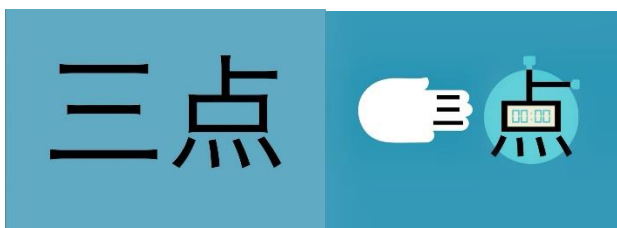
34. Иероглиф «июнь»: «шесть» + «месяц».



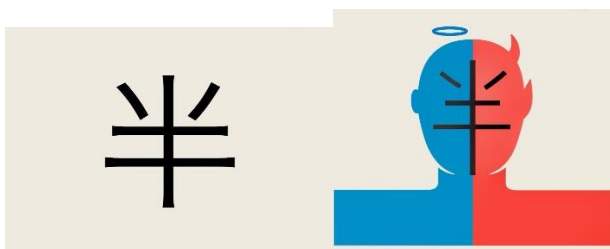
35. Иероглиф «час».



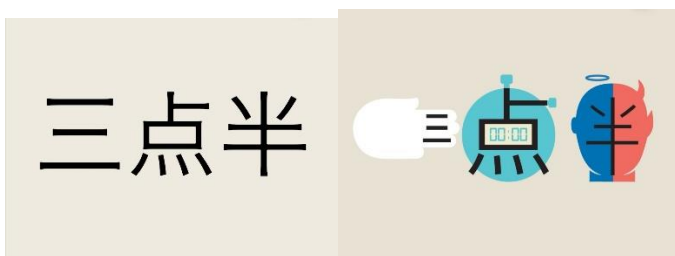
36. Иероглиф «три часа»: «три» + «час».



37. Иероглиф «половина».

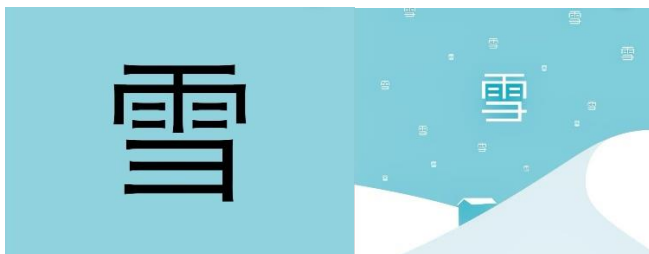


38. Иероглиф «три с половиной часа (пол четвертого)».



Занятие 6.

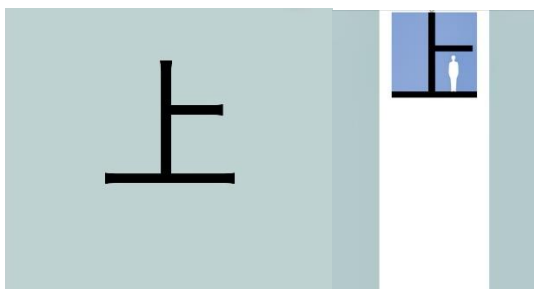
39. Иероглиф «снег».



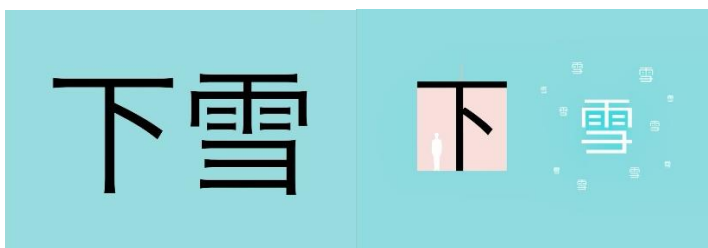
40. Иероглиф «снизу, под, вниз».



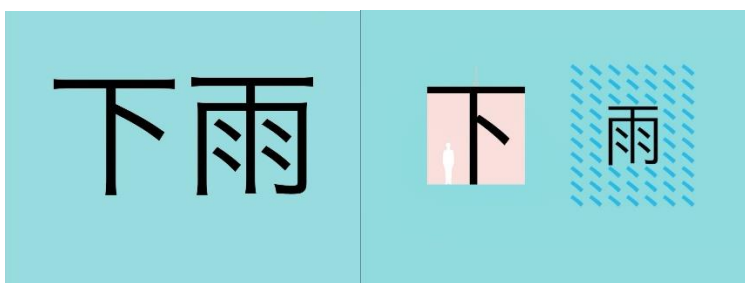
41. Иероглиф «сверху, над, вверх».



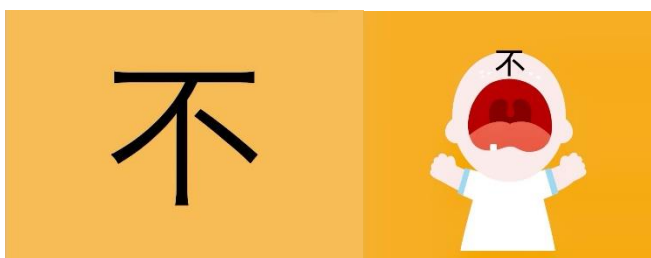
42. Иероглиф «идет снег»: «вниз» + «снег».



43. Иероглиф «идет дождь»: «дождь» + «вниз».



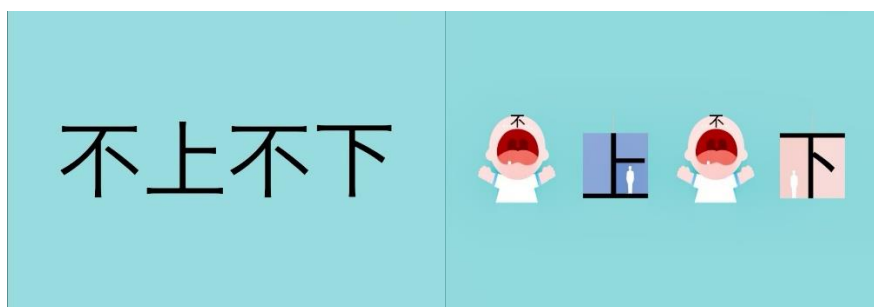
44. Иероглиф «не, нет».



45. Иероглиф «небольшой».



46. Иероглиф «ни вверх, ни вниз» (ни туда, ни сюда).



ЗАНЯТИЕ 7

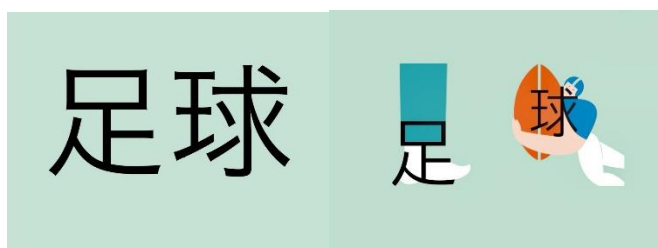
47. Иероглиф «мяч».



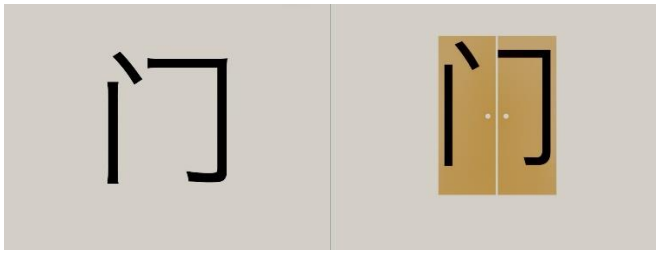
48. Иероглиф «ступня, нога».



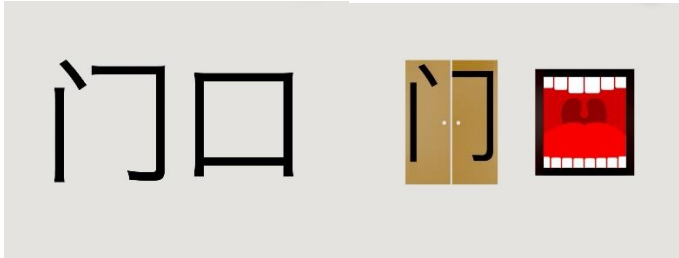
49. Иероглиф «футбол»: «нога, ступня» + «мяч».



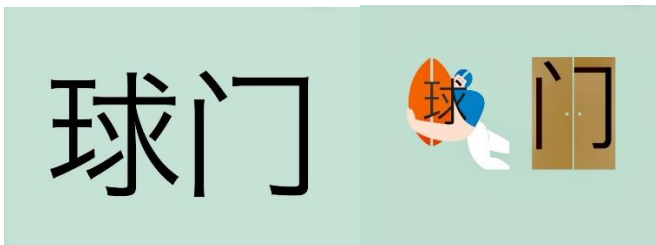
50. Иероглиф «дверь».



51. Иероглиф «дверной проем»: «дверь» + «рот».

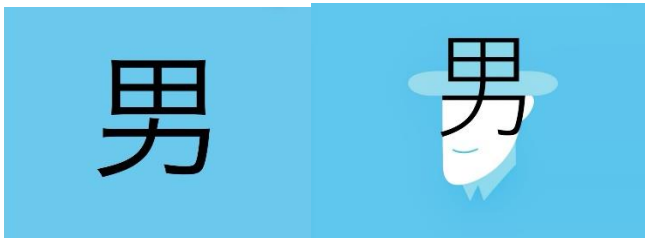


52. Иероглиф «вратарь»: «мяч + дверь».

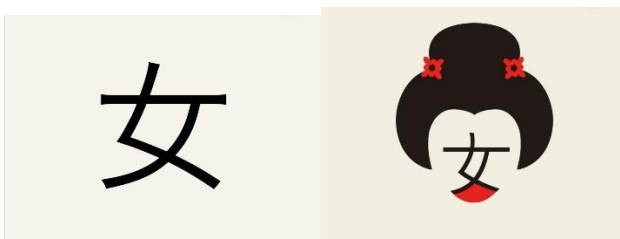


ЗАНЯТИЕ 8.

53. Иероглиф «мужчина».



54. Иероглиф «женщина».



55. Иероглиф «катастрофа» (огонь под крышей).



56. Иероглиф «наводнение»: «вода» + катастрофа.



Приложение 2

1

U критерий Манна-Уитни (Таблица данных1) По перем. Пер2 Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$										
Перем.	Сум.ранг Группа 1	Сум.ранг Группа 2	U	Z	p-уров.	Z скорр.	p-уров.	N Группа 1	N Группа 2	2-х стор точное p
Пер1	198,0000	55,00000	0,00	3,923314	0,000087	3,935555	0,000083	12	10	0,000003

Манна-Уитни. Норма с КГ. Количество запомненных иероглифов.

2

U критерий Манна-Уитни (Таблица данных3) По перем. Пер2 Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$										
Перем.	Сум.ранг Группа 1	Сум.ранг Группа 2	U	Z	p-уров.	Z скорр.	p-уров.	N Группа 1	N Группа 2	2-х стор точное p
Пер1	100,0000	71,00000	16,00000	2,088030	0,036796	2,093438	0,036311	8	10	0,034279

Манна-Уитни. ЗПР с КГ. Объем запомненных иероглифов.

3.

Критерий Вилкоксона (Таблица данных3) Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$						
Пара перем.	Число набл.	T	Z	p-уров.		
Норма. До. & Норма. После.	8	0,00	2,520504	0,011719		

Пиктограммы Норма до после

4.

Критерий Вилкоксона (Таблица данных3) Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$						
Пара перем.	Число набл.	T	Z	p-уров.		
ЗПР. До. & ЗПР. После.	7	0,00	2,366432	0,017961		

Пиктограммы ЗПР до после

Пара перем.	Критерий Вилкоксона (Таблица данных1) Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$					
	Число набл.	T	Z	p-уров.		
5. До & После	3	2,000000	0,534522	0,592980		

ПИКТОГРАММЫ КГ ДО ПОСЛЕ

6.

Пара перем.	Критерий Вилкоксона (Таблица данных10) Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$					
	Число набл.	T	Z	p-уров.		
ЗПР До 1 & ЗПР После 1	3	0,00	1,603567	0,108810		

10 слов ЗПР. Первое предъявление до после

7

Пара перем.	Критерий Вилкоксона (Таблица данных10) Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$					
	Число набл.	T	Z	p-уров.		
ЗПР До 5 & ЗПР После 5	7	0,00	2,366432	0,017961		

10 слов ЗПР. Последнее предъявление до после